

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DESENVOLVIMENTO E
INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

CONCEPÇÕES SOBRE A FUNCIONALIDADE DA LEITURA E DA
ESCRITA EM CRIANÇAS DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Dissertação de mestrado apresentada por:

Rute Alexandra Ramalho Montêz Pândega Curtinhal

Orientador

Prof.ª Doutora Maria Elisa Chaleta



164 725

Évora

Junho 2007

AGRADECIMENTOS

Às amigas e colegas Angélica Calado e Isaurinha Fernandes pelo incentivo que me deram ao longo deste trabalho.

À Professora Elisa Chaleta pelo seu acompanhamento, orientação, aconselhamento e sobretudo pela sua confiança.

Ao meu filho Francisco de 3 anos que em cada momento foi o recurso puro e inspirador durante a realização do trabalho.

Ao meu filho Manuel que nasceu...

*E especialmente àquele que é a fonte de todas as minhas forças.
Chico, o meu marido.*

Resumo

CONCEPÇÕES SOBRE A FUNCIONALIDADE DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Este trabalho teve como objectivo compreender que conhecimentos possuem as crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e sobre os seus suportes e, também, identificar que diferenças existem entre rapazes e raparigas. A amostra foi constituída por 50 crianças com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos e que frequentavam pela primeira vez o 1.º ano de escolaridade em escolas de Évora. As concepções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita foi avaliada pela entrevista individual semi-directiva (Alves Martins, 2000) e o conhecimento de suportes de escrita foram avaliados pela análise das respostas dadas ao serem apresentados diversos materiais impressos de uso corrente (manual escolar, livro de histórias, jornal, factura da água, folheto de supermercado, revista, cartão de boas-festas, carta e carta manuscrita). Foram diferenciadas as respostas de acordo com o sexo dos sujeitos.

Quanto às concepções sobre a funcionalidade da leitura, as mesmas demonstraram ser elevadas, manifestando-se um maior valor nas raparigas. Relativamente aos suportes de escrita, as raparigas identificaram mais materiais mas os rapazes demonstraram conhecer melhor o seu conteúdo.

Palavras- chave: Funcionalidade da leitura e da escrita, concepções precoces, suportes de leitura e de escrita.

ABSTRACT

Conceptions on the functionality of the reading and the writing in children of the 1st. grade

This assignment had as a purpose to understand which knowledge the children possess on the functionality of the reading and the writing and on its supports and, also, to identify which differences exist between young boys and young girls. The sample was constituted by 50 children with ages between 6 and 7 years old and by those who went for the first time to the 1st grade, in schools of Évora. The conceptions on the functionality of the reading and the writing were evaluated by the half-directive individual interview (Alves Martins, 2000) and the knowledge of writing supports were evaluated by the analysis of the reply given, by being presented diverse printed materials of current use (manuals, book of histories, newspapers, invoice of the water, brochure of supermarket, magazine, greeting card, letter and handwritten letter). The answers were differentiated according to the sex of the interviewees. Relating to the conceptions on the functionality of the reading, they demonstrated to be high, being a higher value found among young girls. Relating to the writing supports, the young girls had identified more material but the young boys had demonstrated to know better its content.

Key Words: functionality of the reading and the writing, early conceptions supports of reading and writing.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO	9
1. O sucesso escolar e a aprendizagem da leitura.....	10
1.1. A instrumentalidade da leitura da escrita e o sucesso escolar	12
2. A família e a literacia emergente.....	14
3. O que é necessário para aprender a ler	17
4. Concepções infantis sobre a linguagem escrita.....	21
5. Factores determinantes no desenvolvimento das concepções sobre a leitura e escrita	26
5.1. A qualidade das relações familiares no desenvolvimento de concepções e o rendimento escolar.....	29
5.2. O interesse dos pais pela literacia e o desenvolvimento do gosto pela leitura	30
6. O desenvolvimento da leitura e escrita e a importância de ouvir ler.....	32
7. Modelos de leitura e processamento de informação.....	34
7.1. Modelos ascendentes.....	34
7.2. Modelos descendentes	35
7.3. Modelos interactivos.....	36
8. Teorias da aprendizagem da leitura.....	38
8.1. Perspectivas psicodinâmicas da aprendizagem da leitura	38
8.2. Perspectivas cognitivistas da aprendizagem da leitura.....	39
8.3. Perspectivas psicogenéticas da aprendizagem da leitura.....	41
8.4. Perspectiva neuropsicológica da aprendizagem da leitura	42
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	45
1. METODOLOGIA.....	46
1.1. Amostra	47
1.1.1. Sexo e idade.....	47
1.1.2. Nível sócio-económico dos pais.....	48
1.1.3. Habilitações literárias dos pais	52
1.2. Procedimentos	54
1.3. Instrumentos	54
1.3.1. Entrevista Individual.....	54
1.3.2. Suportes de escrita.....	62
2. Apresentação e análise dos resultados.....	68
2.1. Representações funcionais da leitura – Entrevista semi-directiva.....	68
2.1.1. Tema I – Aprender a ler.....	68
2.1.2. Tema II- Para que serve.....	69
2.1.3. Tema III – O que se pode fazer quando se sabe ler.....	71

2.1.4. Tema IV – O que poderás fazer quando souberes ler.....	72
2.1.5. Tema V – O que gostarias de ler	74
2.2. Suportes de escrita.....	75
2.2.1. Suportes de escrita – O que é isto?.....	75
2.2.2. Suportes de escrita – O que está aqui escrito?.....	78
CONCLUSÕES	83
IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS E INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	95
ANEXO A	96
Estrutura dos níveis ocupacionais.....	96
ANEXO B.....	98
Entrevista individual semi-directiva	98
ANEXO C.....	100
Suportes de escrita.....	100
ANEXO D	102
Categorização da Entrevista semi-directiva	102
ANEXO E.....	108
Categorização dos suportes de escrita	108
ANEXO F	110
Categorização dos suportes de escrita	110

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“O contacto com o registo escrito da língua é o passaporte para a universalidade e imortalidade da espécie humana....Ser homem é saber ler: e nada mais importante, nada mais essencial...” (João de Deus, 1827. *cit.* Sim-Sim, 2001).

O insucesso escolar a nível da leitura e da escrita continua a ser uma realidade que conduz ao aumento de retenções e consequente abandono escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita é determinante para o futuro escolar de uma criança, na medida em que condiciona, normalmente, outras aprendizagens em diferentes áreas curriculares.

Uma das problemáticas fundamentais no âmbito da pesquisa sobre a aquisição da literacia é perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado na escolarização formal, enquanto para outras, mesmo quando submetidas a vários tipos de estratégias pedagógicas, o domínio da leitura parece quase impossível de ser atingido. As diferenças, segundo algumas investigações, parecem estar relacionadas com as oportunidades que as crianças tiveram ao longo dos anos pré-escolares no acesso a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita e à linguagem oral.

É um facto, que hoje em dia, a criança estabelece permanentemente contactos com suportes de escrita e de leitura, apresentando um imenso potencial para o seu conhecimento. A curiosidade para a aprendizagem e conhecimento do mundo que a rodeia, manifesta-se na mais tenra idade. Desde os primeiros dois ou três anos de vida que as crianças solicitam aos adultos a leitura e a interpretação de histórias. Mas essa curiosidade não é a mesma em todas as crianças, como veremos a seguir pelos estudos apresentados. O grau e exigência de cada criança varia, sobretudo, de um meio familiar para outro.

A maioria das crianças quando entra para a escola já possui representações sobre o acto de ler, o que pressupõe já ter pensado sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e a relação entre ambas. Segundo Martins (1996), aquilo que as crianças pensam sobre a linguagem oral, ou seja, a consciência que as crianças têm de palavra, sílaba ou fonema, antes da entrada na educação formal, são importantes para futuros desempenhos na

leitura e na escrita. O que verificamos nas nossas salas de aulas é que ainda surgem crianças que, para além de não terem frequentado o jardim de infância, também não estabeleceram contactos com suportes escritos nem têm qualquer experiência com a escrita. As dificuldades das crianças na aprendizagem da leitura constituem um grande problema social. Os atrasos na leitura revelam-se logo no 1.º ano de escolaridade e, muitas vezes, persistem ao longo da escolaridade. As crianças começam, então, a ter dificuldades em acompanhar os conteúdos programáticos previstos para cada ano e, com o passar do tempo, os desníveis acentuam-se.

Tendo em conta que surgem constantemente na sala de aula crianças com grandes dificuldades na leitura, e que nos colocam, muitas vezes, perante situações para as quais não temos as respostas mais adequadas, resolvemos realizar este trabalho visando o desenvolvimento e aprofundamento desta temática.

Creemos que os estudos realizados nesta área serão fundamentais para a diminuição das taxas de insucesso escolar, possibilitando a todos aqueles que intervêm na sua educação adquirir conhecimentos mais aprofundados, que permitam o desenvolvimento de competências facilitadoras do processo de aprendizagem.

Achamos de extrema importância que todos aqueles que se encontram envolvidos na educação das crianças conheçam as suas representações sobre as características do sistema escrito e sobre as funções da leitura, e a fase em que se encontram, para que se possa facilitar a sua evolução para formas de conceptualização e representação mais avançadas. É pois necessário esse conhecimento, para que se possam delinear estratégias e planificar actividades pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento destas concepções.

Deste modo, propomos com este trabalho compreender que conhecimentos possuem as crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e sobre os seus suportes e, também, identificar que diferenças existem entre rapazes e raparigas.

A aprendizagem efectuada na mais tenra idade tem uma importância extrema. Se a rede de experiências tecida no decurso dos primeiros anos de vida for de elevada qualidade educacional, o sujeito poderá desenvolver todo o seu potencial. Todas as crianças desejam aprender e a educação familiar e escolar deve procurar conferir-lhes essa possibilidade.

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO

1. O sucesso escolar e a aprendizagem da leitura

A problemática do insucesso escolar preocupa-nos fortemente e tem vindo a ser investigada ao longo de vários anos.

O Dossier Sobre Literacia, resultado de um estudo internacional realizado pelo PISA (Programme for International Student Assessment) (2001) revela que, na literacia de leitura, o panorama nacional é preocupante. Os alunos portugueses revelam grandes dificuldades perante situações de leitura. 10% dos jovens não conseguem atingir o valor mínimo de literacia em leitura. Tecnicamente podem saber ler, mas não são capazes de realizar tarefas simples. Uma grande percentagem de alunos terá grandes dificuldades de integração no mercado de trabalho ou em qualquer esquema de educação e formação ao longo da vida.

As dificuldades que surgem logo no 1.º ano de escolaridade quando a criança se confronta com a entrada no código escrito (leitura e escrita) constituem por si só um processo repleto de obstáculos. A apropriação e domínio da leitura e da escrita é quase sempre um processo longo e complexo, bem diferente da apropriação do código oral, em que *“Qualquer criança independentemente da sua origem étnica, geográfica ou económica, adquire os sinais fonológicos, o seu significado (aspecto semântico), assim como as regras de combinação que os regem (estrutura sintáctica), do grupo linguístico a que pertence. Tal aquisição é universal. (...)”*. (Sim-Sim, 2001, p.29).

Para algumas crianças, o percurso de aprendizagem da leitura é relativamente fácil, mas para aquelas vindas de ambientes sócio-culturais mais desfavorecidos e com menos interação e contacto com suportes escritos, o percurso poderá ser difícil. O sucesso escolar poderá ficar comprometido muito precocemente na medida em que pode conduzir a um desinvestimento nas aprendizagens escolares, como forma das crianças se protegerem de uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas (Robinson & Taylor, 1986, 1991).

A partir dos finais dos anos 60, início dos anos 70, tornou-se evidente a insuficiência de uma perspectiva tradicional que considerava a leitura como uma habilidade mecânica de descodificação de signos escritos que exigia da criança uma certa maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais como a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal e o desenvolvimento intelectual

(Mialaret, 1974, referido por Valente & Alves Martins, 2004). Surgiu, assim, a necessidade de se caracterizar o objecto (leitura) e o sujeito (aprendiz-leitor) na aprendizagem (Valente & Alves Martins, 2004). A caracterização da leitura é necessária, porque só após a identificação dos mecanismos e processos nela implicados é possível perceber a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar. E torna-se necessário caracterizar as representações das crianças aprendizes sobre os objectivos e natureza da leitura, porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como essas mesmas crianças integram ou atribuem sentido às aprendizagens (Alves Martins, 1998).

Diversos estudos realizados neste âmbito vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um fenómeno de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica assim, as crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando: ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural; ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística; ou ainda não sabem o que é que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica. (Chauveau, 2001, referido por Valente & Alves Martins, 2004).

Muitas vezes a leitura é vista como uma tarefa intelectual que exige grande esforço e que se apresenta como um privilégio de algumas crianças que têm esse “dom”. Estas crianças são consideradas de imediato bons alunos, mas na verdade todas as crianças deveriam conquistar o direito à leitura e encarar os livros como fonte de prazer, entretenimento, informação e conhecimento. Sabemos que através da leitura se consegue despertar o interesse das crianças pela literatura infantil, ao mesmo tempo que se incentiva a criança para a aprendizagem da língua escrita, para o enriquecimento do seu vocabulário e desenvolvimento da sua imaginação e sentimentos. A leitura começa muito antes da descodificação das palavras e do conhecimento das letras. A criança tem de ser seduzida, desde muito cedo, para a escrita com emoção. Os seus desejos, sentimentos e curiosidade estão à flor da pele e é quando devemos aproveitar para interessá-la a ler de modo a converter-se, progressivamente, num leitor atento, crítico envolvendo-se com as suas ideias em interacções com diferentes tipos de textos. De nada adianta à criança ler cada palavra do texto, se no final não percebe as ideias nele contidas. Isto é frequente quando se torna a tarefa de ler numa acção mecânica sem que a criança perceba como e porquê a leitura aparece. O convívio familiar e o contexto geral de vida da criança também vão influenciar directamente nas aprendizagens e por conseguinte, no desempenho da leitura, a escola tem que muitas vezes suprir as lacunas

deixadas pelo meio envolvente, nomeadamente, pela família. Indiscutivelmente, quando não se tem conta este aspecto e se valoriza sobretudo a rigidez de alguns métodos de ensino, o resultado será um grande número de crianças que nunca conseguirão aprender a ler, por se considerar que não estariam capacitadas e não por não terem sido consideradas as suas experiências prévias com a linguagem escrita.

Como já referimos, as crianças chegam à escola com uma vasta experiência de aprendizagens que em muitos casos não chega a ser reconhecida ou identificada logo nos primeiros tempos. Até à entrada no ensino formal, a criança aprendeu inúmeras coisas, que devem servir como ponto de partida para determinadas actividades. Embora possa não conhecer os símbolos alfabéticos, a criança já consegue estabelecer ligações entre o significado e o significante, relacionar por exemplo sons, estabelecer relações, ordenar classificar, organizar, etc. Mas não nos podemos esquecer, que determinados factores de desigualdades afectam um elevado número de crianças levando-as a ingressar no sistema educativo com desvantagens notórias. Por isso, torna-se necessário que pais e educadores conheçam efectivamente a natureza das aprendizagens, para poderem estar melhor preparados e prevenir possíveis dificuldades. Assim sendo, antes de se dar início ao processo de aprendizagem da leitura, dentro de um programa formal e estruturado, é necessário que se desenvolvam com as crianças competências necessárias para poderem participar no mesmo processo, e, conseqüentemente, alcançar o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

1.1. A instrumentalidade da leitura da escrita e o sucesso escolar

A atenção que é atribuída à instrumentalidade por investigações realizadas principalmente no estrangeiro, devem-se ao facto deste conceito se encontrar directamente associado a questões de carácter motivacional associadas directa e indirectamente ao sucesso escolar. O conceito de instrumentalidade mencionado foi proposto por Husman, Derryberry, Crowson, e Lomax (2004) e é considerado como um construto motivacional que consiste na percepção de que, a realização de uma tarefa aumentará directamente a probabilidade de obtenção de um objectivo futuro. De uma forma mais sintética, Raynor (1981) descreve a instrumentalidade como o valor que resulta da ligação que pode existir, e que é percebida pelo sujeito, entre uma tarefa

actual e um objectivo futuro. A nível escolar, a percepção de instrumentalidade representa a extensão de que as tarefas escolares são percebidas como instrumentais para obtenção de objectivos futuros pessoais, como referem Husman & Lens, 1999 e Miller & Brickman, 2004. Na mesma linha de pensamento, mas sem uso do termo, Bamberger (1976) concluiu que o interesse em relação à leitura está relacionado com a compreensão das suas funções. Também Wilson (1993) viria mais tarde a reafirmar a importância do educador em ajudar a criança a ver a leitura como algo que pode ser usado para satisfazer várias necessidades que surgem de imediato ou no futuro, tornando-se pois numa actividade significativa, sendo a ela dedicado um maior empenho daí a obtenção de melhores resultados.

A percepção da instrumentalidade, de acordo com os estudos realizados por Malka & Covington (2004), é preditora de um grau de desempenho associado a variáveis emocionais.

Psicólogos como Husman *et al.*, (2004) e outros, na sua maioria americanos, têm dedicado muita da sua atenção ao construto da instrumentalidade, nomeadamente a nível escolar, constatando-se que esta aparece associada directa e indirectamente ao sucesso escolar. O interesse dos alunos pelas tarefas escolares e pelo interesse na aprendizagem da leitura e da escrita estarão, pois, relacionados com a instrumentalidade percebida entre a sua aprendizagem e aquilo que poderão fazer no futuro recorrendo a esta competência adquirida.

Em contexto de sala de aula, os professores deverão ter especial atenção não só às representações que as crianças têm sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, naquilo que poderá ser uma forma de poderem concretizar tarefas diárias, quer em contexto escolar como extra-escolar, mas também a instrumentalidade percebida pela aquisição dessas competências, promovendo actividades e alertando-as para a importância que tem, em termos de futuro, a aprendizagem da leitura e da escrita.

2. A família e a literacia emergente (apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita)

A literacia emergente, abrange hoje, as perspectivas mais desenvolvidas sobre a aprendizagem da linguagem escrita dos últimos anos. Consideram o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita, como um processo precoce, onde a criança desempenha um papel activo e participativo (Teale & Sulzby, 1989, 1995).

Desde muito cedo que a criança desenvolve um sentido de apreensão e domínio do sistema convencional de escrita. De acordo com esta perspectiva, o enquadramento de actividades de leitura e escrita em situações do dia-a-dia, em ambiente familiar, é bastante importante na exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita. Sabemos pelos estudos realizados por diversos autores, que esta tomada de consciência inicia-se muito cedo, assim que a criança começa a estabelecer contactos e aperceber-se da existência de um código convencional de escrita (Goodman, 1992, 1996, b, c.; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Taylor, 1996, referidos por Mata, 2004).

A aprendizagem da linguagem escrita resulta de interacções informais, que são hoje consideradas de extrema importância porque são valorizadas pelas crianças, exploradas e mobilizadas por elas.

A família é um dos principais contextos onde essas interacções precoces são desenvolvidas (Hannon & James, 1990; Hannon & Weinberg, 1994; Taylor, 1995; Teale, 1989). O processo de descoberta e apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita resultam das práticas de literacia familiar, desenvolvidas na resolução de situações do dia-a-dia e na ocupação de tempos livres (Mata, 2004). O papel desempenhado por cada elemento da família é, por isso, de extrema importância. As práticas de literacia são também muito importantes na promoção de atitudes positivas face à linguagem escrita, sendo a base do desenvolvimento de características motivacionais para a literacia das crianças.

Têm sido realizados muitos estudos sobre a caracterização das práticas de literacia familiar e as suas relações com as realizações e conhecimentos das crianças nesta área. A maioria incide sobre a frequência das práticas de literacia nalguns ambientes familiares e o carácter lúdico e positivo que assumem. E a prática mais

importante é a leitura de histórias (Hannon & Weinberg, 1994); Mata, 1991b; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991, referidos por Mata, 2004). Os aspectos qualitativos e quantitativos da leitura de histórias têm sido alvo de muitos trabalhos, havendo uma incidência nos estudos não só sobre a frequência desta actividade mas o momento específico de interacção e o tipo de suporte utilizado (Beals, DeTemple & Dickinson, 1994; Campbell, 2001; Colburn, 1990; Duke, 2000). São, de acordo com Mata (2004), muitas as variáveis envolvidas que parecem estar relacionada com o tipo de dinâmica que se estabelece e a eficácia das interacções desenvolvidas durante a leitura de histórias. Mas os resultados dos estudos revelam que a importância da leitura de histórias não se verifica apenas antes do início da aprendizagem formal da leitura e escrita mas ao longo desse processo de aprendizagem.

Wells (1985, 1988), foi dos primeiros a dedicar-se a estes aspectos relacionados com a prática de leitura de histórias e os benefícios para a criança. Identificou uma associação significativa entre a frequência de leitura de histórias e os conhecimentos sobre literacia em crianças aos 5 anos e a compreensão da leitura dessas crianças aos 7 anos. Autores como Sénéchal e LeFevre (2002), são referidos por Mata (2004), por terem realizado estudos, nesta mesma linha, e identificaram associações entre os hábitos de leitura de histórias de crianças em idade pré-escolar, o seu vocabulário e o seu nível de leitura três anos mais tarde. Outros trabalhos de Temple e Snow (2001), referidos pela autora, mostram que os benefícios alcançados pelas crianças se prendem não apenas pela frequência da leitura das histórias mas também, e principalmente, pela qualidade com que é feita. Salienta ainda que o tipo de intervenções das mães de crianças de 3 anos, durante a leitura de histórias, estava associado com os resultados dois anos mais tarde, ao nível da compreensão, vocabulário e comportamentos emergentes de literacia. As crianças que obtiveram melhores resultados foram aquelas cujas mães utilizavam, durante os momentos de leitura de histórias, mais intervenções (questões, comentários, inferências, predições...). Enquanto que as intervenções imediatas (limitadas à informação do texto e imagem – nomeação, descrição...), obtiveram resultados associados às competências, inferiores aos das outras crianças. O tipo de interacção que se estabelece aquando do momento de leitura de histórias, depende segundo Mata (2004), das características pessoais e culturais das pessoas envolvidas e de outras variáveis como a idade das crianças envolvidas, o tipo de livro e o grau de familiaridade com o livro. O grau de familiaridades com o livro utilizado, ou seja a repetição da leitura do mesmo livro, evidencia benefícios para as crianças ao nível

do seu vocabulário (Sénéchal, 1997; Pellegrini, Perlmutter, Galda e Brody, 1990; referidos por Mata, 2004).

Mata (2004) adianta que, tendo em conta os estudos referidos, a prática de leitura de histórias pode ser considerada uma actividade importante e significativa, pela variedade e riqueza de interacções que pode proporcionar. Estas interacções facilitam e permitem o desenvolvimento precoce e de uma forma lúdica, algumas aquisições de competências de literacia e o desenvolvimento de uma componente motivacional face à literacia.

3. O que é necessário para aprender a ler

Uma das questões fundamentais no âmbito da pesquisa sobre a aquisição da literacia é, a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino na escolarização formal, enquanto para outras, mesmo sujeitas a vários tipos de estratégias, apresentam uma grande dificuldade no domínio da leitura (Silva, 2004). O domínio pleno da leitura e da escrita exige conhecimentos claros de diversos aspectos da linguagem e supõe a tomada de consciência das características formais da linguagem (p.ex. estrutura fonémica, estrutura sintática) (Guimarães (2003).

Existem várias concepções sobre o acto de ler. A problemática é complexa e prende-se com dois conceitos distintos, um que aponta a leitura como um acto de pura decifração e outro que entende a centração deste problema nos aspectos da compreensão. Ambos remetem para a discussão sobre o tipo de processos cognitivos implicados na tarefa de ler. Ler é uma tarefa cognitiva que abrange um vasto número de processos mentais discretos mas independentes (Kirby, 1988 referido por Trindade, 2002); uma habilidade que é necessário ser aprendida e ensinada (McShane, 1991 referido por Trindade, 2002); uma opção mental complexa (Aaron, 1994 referido por Trindade, 2002). Outros autores, também numa perspectiva cognitiva, consideram a leitura uma tarefa complexa que envolve processos psicológicos de níveis distintos. Tendo início por um estímulo visual, possibilitam a compreensão do texto (Bautista, 1993). Os processos cognitivos existentes no acto de ler resumem-se ao processamento fonológico, à consciência sintáctica, à memória operativa e por fim a compreensão do texto lido. Esta compreensão está relacionada com a construção de um modelo mental do que é referido no texto e a representação real ou imaginária, referida no texto.

Salles & Parente (2002) consideram que os processos cognitivos envolvidos na compreensão (leitura) e na produção (escrita) da linguagem escrita são estudadas separadamente na Psicologia Cognitiva, pois envolvem processos cognitivos distintos. A leitura parte da informação visual ao som (descodificação), enquanto que na escrita os segmentos fonológicos são associados a letras (codificação). Nesta perspectiva, a leitura é uma actividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, em

que os principais seriam o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita (Braibant, 1997; Perfetti, 1992, referidos por Salles e Parente, 2002).

No acto de ler aplicam-se estratégias ascendentes e descendentes simultâneas e interacção (Zagar, 1992). Nesta perspectiva ler envolve processos primários (percepção de letras ou conjunto de letras, procura das suas correspondências com sons ou conjuntos de sons, reconhecimento de sílabas ou palavras sem passar à descodificação) e processos de ordem superior – predições semânticas, sintácticas, lexicais e ortográficas.

Pereira (1995), considera que as inúmeras definições de leitura e de escrita se podem organizar em dois grupos: um que considera a leitura e a escrita como processos de descodificação/codificação atendendo a determinadas regras já definidas sendo o resultado a correcta expressão de uma linguagem, esses processos relacionam-se com factores perceptivos e motores (discriminação visual e auditiva e a estruturação espacial e lateralização), ler seria uma produção de respostas verbais mediante símbolos visuais e escrever seria a produção de uma sequência de grafias orientadas linearmente da esquerda para a direita; e o outro em que a leitura e a escrita são considerados processos psicolinguísticos, ou seja, actos de construção de significados, a leitura e a escrita seriam como actividades essencialmente linguísticas e cognitivas, existindo a função simbólica, a estruturação temporal e a compreensão. A tarefa de ler seria a obtenção de um significado do texto e a atribuição de um sentido, ultrapassando o próprio conteúdo do texto.

A investigação dos processos envolvidos na produção de textos e os problemas que levanta continua a ser efectuada. De facto, a escrita, tal como a leitura, é uma capacidade extremamente complexa, cuja aquisição se relaciona com um processo que se estende no tempo; a sua finalidade é a comunicação mediante a mensagem escrita.

O sistema de escrita da língua portuguesa é o sistema alfabético, cujo princípio (tal como todos os sistemas alfabéticos) é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número segmentado de fonemas e cada som pode representar-se visualmente mediante um símbolo. Este facto leva a que em cada língua se estabeleçam as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas. Downing (1973), comparou as características dos sistemas de escrita utilizados em vários países, e concluiu que uma das mais importantes diferenças se situa na forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem.

Na nossa escrita o que é codificado são os fonemas. *“Toda a distinção significativa entre duas palavras de uma língua estabelecida por oposição ou por contraste entre dois sons revela que cada um desses sons representa uma unidade mental sonora diferente. Essa unidade de que o som é a representação (ou realização) física recebe o nome de fonema”* (Cunha et al., 1998). Aprender a ler num sistema alfabético implica uma grande capacidade de reflexão, dado que os fonemas não têm uma base física simples que permita identificá-los. Enquanto num sistema alfabético puro, a cada fonema corresponde uma letra, no nosso sistema de escrita esta correspondência não é linear, na medida que nem sempre a um mesmo fonema corresponde a mesma letra e vice-versa. As crianças têm que perceber as regras que ligam as unidades da fala às unidades da escrita, regras que segundo Gough (referidas por Martins, 2000), não podem ser explicitamente ensinadas, mas têm que ser descobertas.

Segundo Fitts (1962, referido por Alves Martins, 1991) na aprendizagem de qualquer habilidade estão implícitas três fases: a fase cognitiva, em que a criança constrói uma representação global da tarefa, procurando perceber quais os objectivos dessa tarefa e quais os meios necessários para os atingir; a fase de domínio correspondendo a uma fase de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa; finalmente, uma terceira fase, a fase de automatização, em que a criança deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida.

Muitos estudos têm sido realizados com vista ao conhecimento dos processos envolvidos nas fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Temos conhecimento dos trabalhos de Cary (1998), realizados em Portugal, sobre as relações entre a aprendizagem da leitura e a consciência de certas unidades da fala, os de Castro (1992) sobre a influência da alfabetização na percepção da fala, os realizados por Rebelo (1990) sobre o insucesso escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita, os de Sequeira (1982, 1983), sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura, os de Sim Sim (1998) sobre as relações entre a consciência linguística e nível de leitura e os de Martins (1994) sobre funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e aprendizagem da leitura.

Do ponto de vista da Psicologia Cognitiva, pensa-se que é importante conhecer as competências cognitivas implicadas no acto de ler. Para isso é necessário caracterizar o objecto de aprendizagem – a tarefa de ler, e por outro lado, caracterizar os sujeitos e as formas como ele entende esse objecto – as representações que a criança tem sobre os objectivos da leitura.

É necessário caracterizar a tarefa de ler, ou seja, identificar os mecanismos e os processos que lhe estão inerentes, porque sem isso não podemos perceber a natureza das dificuldades implicadas na sua aprendizagem.

Como o sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, isso implica uma reflexão própria deste sistema de escrita, para que se possa perceber as dificuldades que se levantam na sua aprendizagem. Por sua vez, também se torna muito importante caracterizar o tipo de representações que as crianças têm sobre os objectivos e a natureza da leitura, porque essas representações são determinantes, no modo como elas irão integrar e dar sentido àquilo que lhes é ensinado.

Segundo Piaget (1959^a, 1959b) a aprendizagem não é um mecanismo passivo, mas um processo activo de reconstrução do saber. Assim, os conhecimentos e representações que o aluno tem à partida são determinantes no modo como irá integrar e dar sentido àquilo que lhe irá ser ensinado. Se o que lhe é ensinado estiver muito distante da forma como a criança pensa, esta sentirá uma maior dificuldade em integrar esses conhecimentos nos seus esquemas de pensamento, tendo neste caso concreto, dificuldades na aprendizagem da leitura. Se se verificar um menor distanciamento, será mais fácil para a criança apropriar-se de saberes que lhe são transmitidos e por conseguinte aprender a ler.

Gallego (2000) considera que a aprendizagem da leitura está relacionada com as habilidades linguísticas prévias desenvolvidas em contexto familiar. A aprendizagem é um processo interno de construção, mas não é garantida apenas com a acumulação de experiências uma vez que o sujeito só é sensível a um estímulo, se possuir os esquemas necessários à sua assimilação (Morgado, 1998).

4. Concepções infantis sobre a linguagem escrita

Sabemos, através dos vários trabalhos de investigação, que as crianças quando entram para a escola não se encontram no ponto zero das aprendizagens. Já possuem todo um conjunto de conhecimentos e representações sobre a tarefa de ler. O que significa que elas próprias já pensaram sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e possíveis relações entre ambas (Alves Martins, 1996). As interações sociais têm um papel fundamental na aprendizagem e domínio da ortografia (Almeida *et al.*, 1998), pois ajudam a criança a construir correctamente as suas próprias representações sobre a forma de escrever, sendo promovido o desenvolvimento desta competência.

A criança não aprende só pelos conhecimentos que lhe são formalmente transmitidos, têm sim, um papel activo e participante num meio em que a linguagem escrita é um importante instrumento cultural. A criança observa e pensa sobre aspectos do meio envolvente e sobre a linguagem escrita com que se depara, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica (Mata, 1991).

São duas as linhas fundamentais que orientam os trabalhos de vários investigadores, sem que por enquanto correlacionem os dados da investigação de ambas as correntes.

Uma das linhas de investigação centra-se na forma como as crianças pensam sobre a linguagem oral antes do ensino formal da leitura (carácter figurativo da linguagem) procurando relacionar esses resultados com a aprendizagem leitura. Alegria e Morais (1979), Alegria, Pignot e Morais (1982), Berthoud-Papandropoulou (1978, 1980), demonstraram que a sensibilidade que as crianças têm às rimas, a consciência de palavra, de sílaba e fonema, o nome das letras, influencia o desempenho na leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Alves Martins e Quintas Mendes (1987), Alves Martins (1994), Ferreiro (1988), Ferreiro & Gomez Palácio (1988), Ferreiro e Teberosky (1980), Luria (1983), Mata (1988), representam outra corrente que se debruça sobre a forma como as crianças pensam a aprendizagem da leitura, ou seja, as suas conceptualizações sobre a leitura. Analisaram o modo como as crianças dominam as convenções da linguagem oral e a linguagem escrita. Alguns dos seus trabalhos mostram igualmente a importância dos conhecimentos precoces sobre linguagem escrita na aprendizagem da leitura.

Outros autores como Chauveau e Rogovas – Chauveau (1989^a), Downing (1987), Downing & Fijalkow (1984), Wells (1981, 1985), vieram mostrar que para além das capacidades metalinguísticas, os conhecimentos que as crianças têm sobre as utilizações funcionais da leitura e a apropriação que delas fazem, desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura.

Todos estes estudos têm contribuído para análise da aprendizagem da leitura, mas segundo Alves Martins (1994), os investigadores que se debruçam sobre a consciência das unidades da fala, não têm geralmente em conta os resultados obtidos por investigações feitas por aqueles que analisam os conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita e vice-versa. Mas a autora refere que não há uma única variável determinante mas várias, que se correlacionam como, a consciência fonológica, as conceptualizações sobre a linguagem escrita, os conhecimentos sobre as convenções da escrita, ou a compreensão dos objectivos da leitura.

A leitura é hoje entendida como um acto essencialmente cognitivo, tendo o leitor que conhecer a natureza e as funções da leitura. A aprendizagem da leitura é determinada pela compreensão que cada individuo tem do acto de ler.

À entrada na escola, as crianças são confrontadas naturalmente com a linguagem escrita do mundo que as rodeia (Niza & Martins, 1997). São construídas representações mentais e construídas hipóteses explicativas, que interagem posteriormente com o que lhes é transmitido no ensino formal quando lhes é ensinado a ler.

O contacto e as interacções que as crianças tiveram possibilidade de estabelecer com textos escritos antes de entrarem para a escola fazem aumentar a proximidade das conceptualizações com as de uma pessoa já escolarizada. É pois importante, segundo as autoras, que os professores, à entrada da criança na escola, conheçam as suas representações sobre as características do sistema escrito e sobre as funções da leitura na nossa sociedade, para que possam fazer evoluir para formas mais avançadas de conceptualização e de representação.

Através de vários trabalhos de investigação, sabemos que as crianças quando entram para a escola já possuem todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a tarefa de ler, o que quer dizer que já pensaram sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e possíveis relações entre ambas as linguagens (Alves Martins, 1996)

Wells (1981, 1985 referido por Alves Martins, 2000) realizou um estudo longitudinal com um grupo de 32 crianças no decorrer dos dois primeiros anos de

escolaridade, com o intuito de estudar a relação entre os conhecimentos sobre a escrita existente no meio ambiente e a aprendizagem da leitura.

Neste estudo utilizaram-se várias metodologias, tais como um teste de compreensão oral de uma história e um teste de vocabulário, no momento da entrada para a escola. Aos professores coube avaliar aspectos sociais, linguísticos e resultados académicos também no momento da entrada para a escola e no final do 2.º ano de escolaridade. Por outro lado, os pais das crianças foram entrevistados nesses dois momentos, relativamente à experiência pré-escolar das crianças e suas actividades favoritas, sobre as funções da linguagem utilizadas pelas crianças e sobre actividades desenvolvidas em meio familiar que envolvem a leitura e a escrita.

A comparação das duas sub-amostras de crianças (crianças com bons resultados finais e crianças com maus resultados finais), permite perceber que, de acordo com os pais, as crianças do primeiro grupo ou sub-amostra envolvem-se num conjunto mais amplo de actividades, possuindo muitos livros, o que possibilitou a aquisição de conhecimentos relacionados com a leitura e escrita antes do início do ensino formal da leitura. São crianças capazes de se concentrar em actividades relacionadas com a leitura.

A entrevista realizada aos pais permitiu perceber que os pais que mais se preocupam e acompanham a vida escolar dos seus filhos, são os pais que possuem mais hábitos de leitura, sendo que os seus filhos obtêm resultados finais superiores.

Este estudo longitudinal reveste-se de grande importância porque mostra que, os conhecimentos que as crianças possuem sobre a linguagem escrita, antes de entrarem para a escola, têm uma grande influência nos resultados escolares finais.

Outra conclusão deste estudo evidencia a importância da estimulação que os pais fazem do interesse dos filhos pela leitura e pelos livros; são os pais que mais estimulam os filhos para a leitura os que mais se interessam por actividades que envolvem estas tarefas; por sua vez, são os seus filhos que obtêm melhores resultados.

Esta investigação concluiu que escutar histórias em meio familiar é muito importante e influencia os conhecimentos relativos à leitura/escrita no momento da entrada para a escola, bem como no desenvolvimento da linguagem.

Ao ouvir histórias as crianças aprendem a prestar atenção à mensagem linguística e à organização da linguagem escrita. E, segundo Wells (1985 *cit in* Alves Martins, 2000, p.133), “...quando as crianças ouvem ler histórias, estão a lidar com o potencial simbólico da linguagem – o seu poder para representar a experiência em símbolos que são independentes dos objectos, eventos e relações que são simbolizados e

que podem ser interpretados em contextos diferentes daqueles em que a experiência originalmente ocorreu.”

Também Kroll (1983 referido por Alves Martins, 2000) considera que a relação dos pais com a escrita e o conhecimento que as crianças possuem da escrita antes de saberem escrever, são os factores principais que determinam as diferenças nas capacidades de escrita das crianças. Hall & Holdaway (referidos por Hemphil & Snow, 2001) também consideram que as crianças que mais facilidade têm na aprendizagem da leitura são aquelas cujos pais têm hábitos de leitura e que normalmente realizam actividades de escrita na presença das crianças.

Outros autores (Calfee, 1977; Chall, 1967; Share *et al.*, 1984; Ehri, 1985 referidos por Alves Martins, 2000) consideram que um dos factores mais determinantes na aprendizagem da leitura no início da escolaridade é o conhecimento do nome das letras do alfabeto escrito.

Em resumo, antes do ensino formal da linguagem escrita, as crianças já possuem um conjunto de conhecimentos acerca dos processos que a leitura envolve, relativos às utilizações da escrita no meio envolvente, acerca dos aspectos formais do grafismo, bem como do nome das letras.

Segundo Alves Martins (2000, p.138), “...estes conhecimentos evoluem dos 3 para os 5 anos e a sua aquisição dá-se de uma forma integrada e não de uma forma hierarquizada e independente”.

Ao entrarem para a escola, são notórias as diferenças a nível dos conhecimentos que as crianças possuem, em função das suas origens sociais e culturais. Nesse sentido, as oportunidades de contacto são assim determinantes, e o meio familiar é extremamente importante, pois os pais que mais se interessam pela leitura e escrita, estimulam o interesse dos filhos por estas actividades e por conseguinte estes obtêm mais conhecimentos.

Para Manzano (1988, p. 113), a família é “(...) o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”. É importante que o livro se torne familiar para a criança, e esta tem de fazer uma ideia do que é a leitura previamente à sua aprendizagem real. Tem por isso que estar familiarizada com o livro como objecto para aprender a ler. Tal como refere Morais (1997), o desejo de ler só surge quando se souber no que tal consiste.

A qualidade, frequência e valor das actividades de leitura e de escrita levadas a cabo pelas pessoas que convivem mais directamente com as crianças, nomeadamente, os professores, educadores e principalmente os seus familiares influenciam o interesse pela linguagem escrita. (Alves Martins referido por Niza, 1997).

Galvão (2001b) realizou um estudo sobre os factores que contribuem para a inserção dos leitores/ouvintes no mundo da escrita. Concluiu que a aprendizagem das habilidades básicas de leitura - a alfabetização inicial - seja por influência do ambiente envolvente, seja por processos de escolarização formal, constitui um factor preponderante para que as crianças se sintam mais habituadas ao mundo da escrita, se para elas o que foi apreendido tiver algum significado nas suas vidas.

A nomeação de figuras e a leitura e reconhecimento de palavras escritas tem sido alvo de muitas investigações para se saber como é que a informação linguística vai sendo armazenada ao longo do desenvolvimento. Okada *et al* (2000) refere que a nomeação de uma figura e o reconhecimento de palavras escritas processam-se pela identificação do objecto, a activação do nome e generalização da resposta. A activação do nome só é possível recorrendo às palavras já conhecidas do léxico mental e o reconhecimento do significado e sua nomeação, dizem respeito às experiências sociais prévias e a processamentos de linguagem complexos como a entrada de informação - via visual e auditiva; e de saída de informação - a fala. Esta, para alguns autores como Scheuer, Stivanin e Mangilli (2004) encarrega-se de dizer como a criança compreendeu e integrou as diferentes informações linguísticas e não linguísticas adquiridas ao longo do seu desenvolvimento e com contacto com material impresso em contexto familiar.

Nelson (1996) aponta que a habilidade para reconhecer e nomear figuras e palavras escritas emerge de um desenvolvimento contínuo que tem início nas idades mais precoces e continua a aumentar ao longo dos anos escolares originando resultados escolares mais satisfatórios. Segundo McGregor *et al.* (2002), poderão ocorrer erros nas nomeações de figuras ou palavras porque as representações lexicais ainda não estão consolidadas entre os cinco e os sete anos de idade, estando as crianças ainda num processo de organização do significado e representação para aceder à palavra correcta.

O processo de reconhecimento e a nomeação de palavras e objectos desenvolvem-se pela aprendizagem espontânea e não consciente, tal como concepções sobre a linguagem escrita mas estas são culturalmente transmitidas pelo meio envolvente da criança (Scheuer, Stivanin e Mangilli, 2004). Segundo Balota; Law;



Zevin (2000), as palavras que ocorrem com maior frequência durante a aprendizagem da leitura e escrita e que já eram conhecidas das crianças, são lidas mais rapidamente.

5. Factores determinantes no desenvolvimento das concepções sobre a leitura e escrita

Os ambientes familiares caracterizados por hábitos de leitura e onde existem livros, permitem que a criança presencie actos de leitura e realize um conjunto de aprendizagens úteis no seu futuro. As crianças assistem a uma série de actos de leitura realizados pelos adultos e observam a sua postura ao fazê-lo, a direcção do olhar e a exploração que os olhos realizam, daí conseguirem concluir que alguém está a ler. Existem uma série de pistas extremamente importantes que permitem à criança distinguir actos de leitura como, a forma como alguém pega nos livros, a posição em que os coloca, o sentido em que vira as páginas e a forma atenta de olhar para eles, bem como o facto de ler sentado o jornal ou o ler de pé uma receita. A atitude leitora (comentar o que se lê ou ler em silêncio), varia em função dos diferentes materiais/suportes que se lêem (recados, livros, listas de compras, revistas, jornais, entre outros). Se, além disso, os adultos fizerem comentários sobre a sua leitura, vão permitir que a criança seja também capaz de relacionar conteúdos de escrita ligando-os à vida, percebendo as funções da linguagem escrita. Nos momentos de leitura, os pais comentam e explicam as partes mais complicadas do texto dando a conhecer às crianças as palavras que o constituem. As aprendizagens tornam-se ainda mais importantes, se os familiares lhes oferecerem livros e lhes lerem histórias interessantes. Os pais tendem a repetir inúmeras vezes as histórias preferidas dos seus filhos, o que é importante, pois permite que a criança conheça a história palavra a palavra, prestando mais atenção aos aspectos formais do texto. Sempre que o pai, mãe ou outro familiar próximo, ler uma história à criança, esta adquire um valor especial para a criança, porque foi lida e valorizada por alguém que estima, pelo que a revela um maior interesse na sua leitura.

Algumas investigações evidenciam que o facto de os pais lerem histórias aos seus filhos na infância proporciona um maior desenvolvimento da capacidade para aprender a ler bem e a ser bons leitores no futuro (Neves & Martins, 1994). Torna-se

por isso bastante importante o estímulo intelectual e literário que as famílias dão à criança.

Os adultos deverão fazer comentários sobre a sua leitura relacionando-os com aspectos da vida, oferecer livros e ler histórias interessantes para que as aprendizagens se tornem ainda mais interessantes e para que a criança se sinta envolvida pelos assuntos. Os pais deverão contar histórias em voz alta e com entoação para que suscite na criança o desejo de ser ela própria a ler o livro.

Mata (1991) refere que a criança não aprende só pelos conhecimentos que lhe são formalmente transmitidos mas também com o que ela própria aprende com o seu papel activo e participante num meio em que a linguagem escrita é um instrumento cultural. Acrescenta que a criança também observa e reflecte sobre a linguagem escrita, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica tal como observa e pensa sobre muitos aspectos do meio envolvente.

Segundo Moraes (1997), ouvir ler é uma das experiências literárias mais importantes, tem uma função cognitiva (pois aprende-se melhor a interpretar os factos e os actos, a reter e organizar a informação da melhor forma), uma função linguística (ajuda a clarificar as relações entre a linguagem escrita e linguagem falada) e função afectiva (fortalecimento dos laços com quem com ela partilha a leitura).

A construção do projecto pessoal de leitor passa, como refere Martins (2000), por ouvir ler histórias o que são fundamentais para desenvolver representações mais organizadas sobre a funcionalidade da leitura.

Bamberger (1976), refere que a interacção desde muito cedo com material impresso, fornece estímulos para o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem da leitura. A criança deve ser “seduzida” para a leitura, mas para isso, segundo o autor é necessário que a criança reconheça a satisfação que se pode tirar dos livros. Sabe-se que as crianças espontaneamente manifestam interesse em saber e perceber o que está escrito, quando em contacto com algum suporte impresso. Daí ser de extrema importância que se dê oportunidade às crianças para folhearem livros à sua escolha e quando assim o desejarem, principalmente quando o texto é acompanhado por imagens.

Este é pois um dos factores mais importantes da aprendizagem da leitura. A criança deve compreender as intenções e finalidades da leitura, para ela própria e para quem com ela pratica. A criança aceita com mais facilidade a finalidade de uma aprendizagem e identifica-se com ela, conseguindo aprender quando e como usar essa

nova competência. Assim, o interesse em relação à leitura está relacionado com a compreensão das suas funções. Uma das formas de motivação da aprendizagem da leitura, antes da aprendizagem formal, é familiarizar a criança com a natureza do processo de leitura e a sua importância. Daí que quando as crianças observam alguém a ler, quando alguém lhes lê ou quando são envolvidas numa actividade relacionada com o acto de ler, torna o material escrito e as suas funções familiares. Wilson (1983) reafirma a importância do educador em ajudar a criança a ver a leitura como algo que pode ser usado para satisfazer várias necessidades psicológicas, tornando-se pois numa actividade significativa. Esta posição vai ao encontro da linha de Downing (1984) atrás referida, em que a motivação para a leitura tem origem no desenvolvimento da “clareza cognitiva”, no que respeita às funções da comunicação escrita. As crianças que assistem os pais a lerem e discutirem o conteúdo das suas leituras, que contactam outros suportes escritos como, recados, receitas jornais, não só desenvolvem noções acerca das funções da escrita como desenvolvem atitudes positivas em relação à leitura.

Uma outra perspectiva é defendida por Elkind (1976) que atribui à vinculação, ao dinamismo da própria criança e às interacções sociais os factores que motivam a aprendizagem da leitura. Acrescentando que, na maioria dos casos, a motivação primária para aprender a ler, tem origem na ligação ao adulto que encoraja e recompensa os esforços da criança. Na mesma linha, Vernon (1971) reforça esta perspectiva ao afirmar que o comportamento dos pais pode influenciar o progresso na aprendizagem da leitura. Elkind e Briggs (1973), realizaram um estudo com crianças que aprenderam a ler antes de ingressarem no ensino oficial, e demonstraram que muitas dessas crianças haviam tido um adulto ou criança mais (próximos) que passavam muito tempo a ajudá-las a ler. À mesma linha de pensamento, Steinberg (1982), afirma que a aprendizagem do aluno depende seriamente do facto do aluno gostar ou não do professor. Ou seja, a forma como o docente apresenta as actividades de trabalho relativas à aprendizagem da leitura e da escrita.

5.1. A qualidade das relações familiares no desenvolvimento de concepções e o rendimento escolar

Tentaremos neste ponto apresentar alguns estudos que confirmam as perspectivas referidas no ponto anterior incidindo sobre a natureza das relações estabelecidas com as crianças, o desenvolvimento de uma predisposição para a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento de outras competências necessárias no âmbito social e académico.

O tipo de ambiente familiar em que a criança se insere, pode facilitar ou inibir a sua capacidade em tornar-se num participante activo das suas próprias aprendizagens.

Os ambientes desorganizados, apáticos, indiferentes, podem inibir a sua capacidade inata de exploração diminuindo a sua capacidade para compreender a lógica do mundo que a rodeia e a sua auto imagem.

As relações que se estabelecem no seio da família nos momentos partilhados de leitura são por si só condicionadores de um desenvolvimento harmonioso com impacto no rendimento escolar durante o percurso académico das crianças e jovens (Peixoto, 2004). Alguma investigação tem vindo a mostrar que a qualidade da relação com a família tem um impacto importante na vida dos alunos em vários aspectos. Alguns aspectos dizem respeito à adaptação académica, nomeadamente no que se refere à satisfação com a escola, o lidar com sucesso com as tarefas próprias desta fase de desenvolvimento da vida (autoconceito) e com as representações sobre si próprio (auto-estima) (Harter, 1996; Kirchler, Palmonari, & Pombeni, 1993; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Paterson, Pryor, & Field, 1995; Pereira, 1995, referidos por Peixoto, 2004).

Titone (1988), vai ao encontro da mesma linha de pensamento, sublinhando que o papel dos factores afectivos relacionados com a leitura no desenvolvimento de fortes sentimentos de auto-estima. Também Vellutino (1979), realizou uma investigação sobre a relação de certos factores com o sucesso na leitura e verificou que as atitudes em relação ao trabalho, o bem estar psíquico e o auto conceito apresentavam correlações significativas e mais elevadas do que factores perceptivos e inteligência aplicados no acto de leitura.

Podemos concluir que o grau de interesse e empenho da criança na aprendizagem da leitura é influenciado positivamente pelo valor que os pais ou outros

adultos próximos atribuem a esta actividade. Esta motivação é, provavelmente, mais importante do que a capacidade para aprender a ler. Daí muitas vezes o insucesso na aprendizagem da leitura estar relacionado com a perda do entusiasmo inicial, de que todas as crianças estão munidas para o sucesso. A criança desenvolve uma imagem negativa de si própria, ao ser confrontada com tarefas escolares e pela ausência de interesse nas actividades propostas.

5.2. O interesse dos pais pela literacia e o desenvolvimento do gosto pela leitura

Mason (1980) refere que facto dos adultos comunicarem simultaneamente à criança o valor e a importância da aprendizagem da leitura, é um dos factores mais importantes no desenvolvimento do interesse das crianças por tudo o que se relaciona com a leitura e a sua funcionalidade. Se os pais lêem frequentemente jornais, revistas e livros, transmitem indirectamente o valor e a utilidade dessas actividades contribuindo para o interesse das crianças em aprender a ler.

Vários estudos apontam de uma maneira geral diferenças ao nível da valorização que é dada à leitura e escrita de acordo com a origem socioeconómica. Wells (1988), num estudo realizado através de um questionário aos pais e um teste acerca do Conhecimento da Literacia, concluiu que existe uma relação entre o interesse das crianças pela leitura e escrita, a sua concentração em actividades relacionadas com a leitura e a escrita e a classe social a que pertenciam. Para o autor o resultado desta relação resulta da importância que a leitura e a escrita representam em certos meios socioeconómicos. Ou seja, os pais para quem a leitura e a escrita é essencial e satisfaz parte das necessidades do seu dia a dia, tenderão a transmitir mais essas práticas e valores aos seus filhos do que aqueles que têm um nível de alfabetização mais baixo, e para quem a leitura e a escrita são menos importantes para o trabalho e vida diária.

A qualidade das experiências relacionadas com a leitura e a sua valorização funcional faz com que exista uma diferença entre as crianças dos níveis socioeconómicos mais baixos comparativamente às crianças dos níveis socioeconómicos mais elevados. Wells (1988) demonstrou que existe uma correlação e mais elevada entre as atitudes dos pais, no que respeita à frequência com que expõe a

criança a situações relacionadas com funcionalidade da leitura e o sucesso na aprendizagem da leitura do que em relação a outros factores, nomeadamente, os recursos e os métodos de ensino utilizados pelos professores na escola. Grisay e Delhaxhe e colaboradores (1990) verificaram que a frequência com que os pais liam aos filhos estava relacionada com o estatuto socioeconómico e cultural das famílias. Kroll (1983) encontrou uma relação bastante significativa entre o interesse dos pais pela literacia e o sucesso das crianças na leitura e escrita.

Podemos concluir que o interesse dos pais pela alfabetização (literacia) é um factor importante para o sucesso da criança na aprendizagem da leitura e do entendimento da sua funcionalidade. Os comportamentos emergentes da leitura são estimulados pela disponibilidade de instrumentos e materiais de leitura e escrita, mas a ausência desses comportamentos e o desinteresse de tudo o que se relaciona com a leitura está muitas vezes associada à falta de recursos (materiais) impressos, principalmente livros.

**Literado “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um individuo como consequência de se ter apropriado da escrita”
(Soares, 1998, p.18)**

6. O desenvolvimento da leitura e escrita e a importância de ouvir ler

Já fizemos referência aos estudos realizados e que mostraram que a leitura de histórias é a prática familiar mais importante para a emergência da literacia das crianças, mas fazemos aqui uma breve referência à importância específica de ouvir ler.

Tem vindo a ser dada muita importância ao acto de ler para as crianças pela sua contribuição no desenvolvimento da orientação da leitura e comportamentos emergentes de leitura e por conseguinte um efeito benéfico no desempenho desta competência (Snow & Goldfield).

O resultado de um estudo realizado por Wells (1988) demonstrou existir uma relação significativa entre a experiência na escuta de histórias e a competência oral no contexto da sala de aula. Explica ainda, que a situação de leitura de histórias fornece experiências com a linguagem descontextualizada dando oportunidade para conhecer algumas características essenciais da linguagem escrita, facilita a aquisição da leitura e ajuda a criança a desenvolver o pensamento de uma forma reflexiva e descentrada, que é particularmente necessário para o sucesso na escola.

Apresentamos também um estudo sobre a percepção dos pais sobre os comportamentos emergentes de leitura dos seus filhos, de Hiebert (1987) que demonstrou que estas percepções influenciam indirectamente o comportamento das crianças através de actividades como por exemplo, a leitura de livros de histórias e outros materiais escritos. As crianças que obtiveram pontuações mais elevadas nos testes de percepção intuitiva do escrito pertenciam a meios socioeconómicos mais elevados e foram aquelas para quem os pais leram frequentemente. Ao mesmo tempo, as crianças cujos pais lhes liam histórias, tendem também a ter pontuações mais elevadas nos testes tradicionais de leitura. Wells (1988) verificou no estudo atrás referido, que ouvir uma história lida ou contada estava directamente associado ao conhecimento da literacia aos 5 anos e compreensão da leitura aos 7 anos.

De uma forma geral, os resultados dos estudos comprovam que a facilidade em aprender a ler nos estádios iniciais resultam das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades simbólicas e independentes do contexto por parte da linguagem escrita. A leitura do livro de histórias fornece um contexto útil para explorar a compreensão das crianças do simbolismo porque contém

imagem e escrita. Ao escutarem histórias lidas ou contadas e ao discuti-las com os outros, as crianças, adquirem uma compreensão da estrutura narrativa, uma percepção intuitiva do que é uma história. Que têm um começo, um meio e um fim, que há um problema ou conflito que é descrito e depois resolvido. Tornam-se familiares com um grande número de personagens (heróis, vilões) e aprendem acerca das motivações dos vários tipos de pessoas.

Os resultados de alguns estudos realizados por Bruner (1983) e Heath (1982) demonstram que, factores como o tipo de texto, o número de vezes que o livro já tenha sido lido, o número de crianças envolvidas na leitura, o ambiente sociocultural, a idade e a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, afectam o que acontece quando os pais lêem aos seus filhos. Estes estudos mostram a importância que têm as relações e características interaccionais destes episódios, com os comportamentos emergentes da leitura.

A leitura de história às crianças permite, segundo Coelho (2000) promover situações de interacção e envolvimento com o que lhe é lido, desenvolvendo a capacidade de reflexão e sentido crítico.

Apresentamos por fim, um conjunto de resultados de se ler às crianças segundo Teale (1984): Apropriação acerca das funções e usos da linguagem escrita, incluindo a função geral de comunicação e específicas como por exemplo, auxiliar de memória; Conceitos acerca do escrito, dos livros, da leitura, forma e estrutura da linguagem escrita; Atitudes perante a leitura; e estratégias de leitura. Para o autor o desenvolvimento nestas quatro áreas ocorre simultânea e interdependentemente.

Silva, Martins e Almeida (2001) realizaram um estudo cujo resultado estabelece uma relação directa entre as vivências precoces e informais das crianças com a linguagem escrita e a sua progressiva interiorização que permite que construam as suas próprias representações. E concluem que a compreensão alfabética da escrita melhora gradualmente com as capacidades fonológicas que consistiu na clarificação do desenvolvimento da consciência fonológica, a partir da relação que se estabelece entre os vários níveis conceptuais sobre a linguagem escrita e o desempenho das crianças em diversos tipos de tarefas que expressam o conhecimento da linguagem.

7. Modelos de leitura e processamento de informação

A caracterização da tarefa de ler é fundamental, e para tal é necessário perceber quais as capacidades e estratégias que o indivíduo utiliza nessa tarefa.

A partir dos anos 70, investigações sobre a psicologia da leitura centravam-se na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de ler. Eram modelos influenciados pelas teorias comportamentalistas (Levin & Williams, 1970; Kavanagh & Mattingli, 1972 referidos por Alves Martins, 2000)

Com a influência da psicologia cognitiva e consequentemente dos modelos de processamento da informação são explicados novos processos mentais envolvidos na compreensão da escrita.

7.1. Modelos ascendentes

Estes modelos consideram que a leitura é um "...percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). (Modelos de Gough, LaBerge & Samuels, 1972, 1974 referidos por Alves Martins, 2000, p.27). Segundo estes modelos, um leitor perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que juntas formariam frases. Sendo assim, para identificar as palavras, é necessário que o leitor realize uma análise da estrutura interna da palavra, em termo de fonemas, sílabas e mesmo morfemas (Pereira, 1995).

Segundo esta concepção, a leitura partiria de operações perceptivas sobre os grafemas e resultaria em operações semânticas. O significado seria alcançado através das correspondências grafo-fonológicas. Ou seja a linguagem escrita não passa da codificação da linguagem oral, pois a leitura não é mais do que decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Este modelo parece apresentar uma única via de acesso ao significado através de correspondências grafo-fonológicas, não considerando que pode haver por parte do leitor uma adaptação de estratégias em função do texto a ser lido e foi por isso, criticado por vários autores, tais como, Brewer, Mitchell, Samuels *et al.* (1972, 1982, 1984 referidos por Alves Martins, 2000), que consideram ser um modelo pouco flexível.

A influência do contexto no reconhecimento de palavras, também não é explicada por este modelo, mas é um facto importante pois explica os efeitos sintáticos na percepção de palavras, ou seja, quando o leitor lê de forma errada uma palavra, tem tendência a substituí-la por outra que é adequada do ponto de vista sintáctico.

Outro aspecto também criticado por estes autores, prende-se com o processamento sequencial das letras que compõem as palavras, pois nem sempre os leitores notam alguns erros ortográficos, ou processam todas as letras; e se a única via de acesso ao significado é a via fonológica, então as palavras regulares deveriam ser lidas de forma mais rápida do que as palavras irregulares. Estes modelos deram origem a programas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como os métodos analítico-sintéticos que por serem incompletos já se encontram ultrapassados e não são defendidos de modo exclusivo (Pereira, 1995).

7.2. Modelos descendentes

Estes modelos, ao contrário dos modelos anteriores (Goodman, 1970; Modelo de Smith, 1971 referidos por Alves Martins, 2000) consideram que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler e baseiam-se na ideia de que ler é construir um significado a partir do texto, com o mínimo tempo e esforço possível, utilizando o menor número de índices possíveis e os mais produtivos para construir o significado. O peso das informações que o leitor já possui é superior ao peso das informações facultadas pelos estímulos perceptivo-visuais e grafémicos (Kossanyi & Netchine, 1988 referidos por Pereira, 1995). Assim, a natureza de um texto irá influenciar a sua leitura assim como os conhecimentos anteriores do leitor (Sprenger-Charolles, 1989 referido por Pereira, 1995). Por conseguinte, a leitura e a escrita são vistas como processos cognitivos, pelo que a memória, a estrutura geral do texto e a capacidade de inferência do leitor são processos muito envolvidos nestas tarefas. Os leitores utilizam os seus conhecimentos prévios relacionados com o tema e o contexto imediato para fazer antecipações que serão ou não confirmadas mediante os índices do texto escrito. Para Goodman (1980), o acto de ler é como que um jogo de adivinhas psicolinguísticas.

Este modelo valoriza os processos de ordem superior, que se baseia numa leitura visual, ou seja, faz-se o reconhecimento de palavras sem descodificação.

Segundo estas concepções, “A leitura seria um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e de verificação das hipóteses produzidas.” (Alves Martins, 2000).

Este modelo segundo alguns autores, só poderá ser considerado numa fase posterior à das aprendizagens iniciais pois o leitor principiante não poderá ainda valer-se da sua experiência e dos seus conhecimentos para afazer tais predições. De certa forma existe uma contradição no modelo, porque por um lado encara a leitura como um processo criativo e imprevisível, mas por outro lado a leitura é encarada como um processo de previsão e antecipação, tornando a leitura uma actividade mecânica (Pereira, 1995). Este modelo, por outro lado, não valoriza a diferenciação entre fenómenos metalinguísticos (de reflexão consciente) e fenómenos epilinguísticos (actividades metalinguísticas “inconscientes”) designados por Culioli (1986 referido por Pereira, 1995). Deste modo a análise fonémica dos bons leitores está presente mas pode não ser consciente. devido à automatização.

7.3. Modelos interactivos

Alguns autores como Stanovich (1980) defenderam um novo modelo de leitura, baseado em processos interactivos, em que são utilizadas simultaneamente pelos leitores, as capacidades de ordem superior e as capacidades de ordem inferior, tal como usa estratégias ascendentes e descendentes (Alves Martins, 2000). Assentam numa perspectiva construtivista em que se torna fundamental os conhecimentos prévios dos leitores. Assim o conhecimento de base de cada um dará um maior (ou não) entendimento do texto lido; por outro lado, é necessário existir um domínio do código linguístico, por forma a possibilitar a compreensão dos conhecimentos que o autor do texto pretende transmitir.

Os modelos de Rumelhart (1997) e Stanovich (1980), para a leitura de textos e posteriormente o de Ellis (1989) e o de Perfetti (1989) (referidos por Alves Martins, 2000) para a leitura de palavras, são considerados modelos de arquitectura paralela, pois consideram que existem vários processadores que podem tratar simultaneamente a informação independentemente da posição em que se encontre qualquer nível do sistema.

Este modelo já aborda assim, a problemática da influência do contexto de leitura. No que se refere à leitura de palavras, estes modelos consideram que é activada uma via directa de acesso ao significado (leitura visual), quando o leitor está perante uma palavra familiar, mas no caso da palavra não lhe ser familiar, o leitor recorre a uma via indirecta (leitura auditiva).

Stanovich (1980), também refere que um processo qualquer nível, pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis. Daí este modelo poder-se chamar modelo interactivo compensatório. O que quer dizer que os leitores podem, em função das características do texto que têm que ler, escolher preferencialmente uma ou outra estratégia que melhor lhes sirva nesse contexto. Assim um leitor poderá privilegiar estratégias ascendentes se tiver poucos conhecimentos sobre o assunto expresso no texto, mas reconhecer palavras facilmente, ou pode privilegiar estratégias descendentes, se tiver ainda dificuldades no reconhecimento de palavras, mas souber predizer através do contexto sintáctico e semântico do escrito.

Assim, no acto de ler estão envolvidas estratégias ascendentes e descendentes de forma simultânea ou em interacção e são escolhidas as estratégias mais adequadas e flexíveis de acordo com o tipo de texto e de palavras com o qual o leitor se depara.

8. Teorias da aprendizagem da leitura

Os modelos de leitura apresentados aplicam-se a leitores experientes e procuram explicar-nos os processos envolvidos no acto de ler, as condições necessárias para que a criança possa aprender a ler, a aprendizagem da leitura e a forma com é adquirida.

Iniciaremos este ponto fazendo referência às três principais teorias da aprendizagem da leitura; a teoria de Bettelheim, a teoria de Downing e a teoria de Ferreiro. A primeira assenta numa abordagem psicodinâmica da aprendizagem, a segunda inspira-se nas teorias cognitivas da aprendizagem e a terceira nas teorias desenvolvimentistas piagetianas.

8.1. Perspectivas psicodinâmicas da aprendizagem da leitura

Os estudos realizados por autores como Bettelheim et al (1983, referidos por Martins, 2000) mostram que a aprendizagem da leitura só se fará de forma positiva se as crianças sentirem que o texto lido tem valor e significado para si próprias, o que é condição para que sintam o desejo de querer aprender a ler. Nesta perspectiva tanto o meio familiar como o meio escolar têm um papel decisivo. Se os pais têm uma atitude positiva perante a leitura, se gostam de ler e se os filhos sentem que os pais se implicam emocionalmente nas leituras que fazem, então, provavelmente elas próprias sentirão o desejo de aprender a ler. Pelo contrário, se as crianças não encontrarem nos pais manifestações de interesse pela leitura, ou que da parte dos pais sintam demasiada pressão para que estas estudem, é natural que se instale nelas uma recusa em aprender. (Bettelheim et al., 1983, referidos por Martins, 2000).

“ O trabalho escolar das crianças que adquiriram m casa o amor pela leitura está grandemente facilitado e são estas que, em grande maioria, se tornarão boas leitoras ”. (Bettelheim et al, 1983).

Relativamente ao meio escolar, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura daí a importância dos textos fornecidos que devem ter interesse e fazer sentido para a criança, caso contrário o desinteresse pela leitura poderá ficar instalado na medida em que terá que identificar letras, palavras ou

frases que para ela não têm sentido. Estas perspectivas mostram que muitas vezes as crianças não se envolvem nas aprendizagens porque as consideram aborrecidas e desinteressantes e alertam-nos para o papel importante que o inconsciente de cada leitor tem face ao que lê. Quer isto dizer que quando um leitor lê qualquer tipo de texto, reage conscientemente ou inconscientemente às mensagens aparentes ou escondidas no texto. A criança que se inicia na leitura é influenciada não só pelos sentimentos com que inicia a leitura mas também por aqueles que a própria leitura desperta nela. Todas as aprendizagens que a criança faz são afectadas pelas emoções e tanto mais quanto mais pequena for. Não consegue distanciar-se do seu inconsciente e enfrentar objectivamente as coisas daí a necessidade de considerar o papel do inconsciente para se poder ultrapassar as dificuldades de leitura que afecta a aprendizagem da leitura.

As crianças também poderão reagir negativamente à reacção do professor perante as suas dificuldades durante a leitura e ficar comprometida a sua evolução pela atitude de recusa e de falta de interesse. Pelo contrário, se sentirem que são entendidos como reveladores de incapacidades, mas que são aceites e compreendidos por parte dos professores terão tendência a sentir-se estimuladas e interessadas pela leitura.

8.2. Perspectivas cognitivistas da aprendizagem da leitura

A perspectiva cognitivista da aprendizagem dos autores Downing *et al* (1982, referidos por Martins, 2000; Neves & Martins, 1994) assenta na teoria da clareza cognitiva que se pode resumir da seguinte forma: para aprender a ler as crianças têm redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do código escrito; descobrir a intenção comunicativa da linguagem escrita; a forma como a linguagem oral se encontra codificada no seu sistema de escrita. É imprescindível para a aprendizagem da leitura que a criança descubra as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como a linguagem oral se encontra codificada no seu sistema de escrita.

Segundo vários autores como Downing *et al* (referidos por Neves e Martins, 1994) existem três momentos na aprendizagem da leitura. Num primeiro momento, os conceitos inerentes às funções da escrita e à natureza do código escrito, estão pouco desenvolvidos, o que leva as crianças a evoluírem progressivamente de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma fase de clareza cognitiva, ou seja, é necessário que a criança construa uma representação global da tarefa, o que implica que entenda quais

os objectivos da tarefa e os meios envolvidos para os concretizar. Muitas dificuldades sentidas pelas crianças na aprendizagem da leitura são devidas à permanência da confusão cognitiva, ou seja as crianças não percebem a natureza da escrita e os seus aspectos funcionais. Segundo os autores, estas dificuldades prendem-se com aspectos conceptuais e não com aspectos técnicos. Um segundo momento, de domínio, em que para a realização de uma determinada tarefa estão envolvidos o treino e o aperfeiçoamento das operações básicas. O terceiro momento, de automatização, implica uma sobreaprendizagem, em que a criança tem um controlo consciente na utilização da habilidade aprendida.

Ainda segundo Neves & Martins (1994), nesta fase cognitiva, para aprenderem a ler, as crianças *“têm que construir uma representação global quanto aos objectivos e natureza da leitura.”*

É extremamente importante que nesta fase a criança consiga descobrir a funcionalidade da leitura percebendo que esta tem vários objectivos (para comunicar, ler histórias e contos, cartazes e notícias. A criança vai querer aprender a ler para poder saber mais sobre assuntos do seu interesse e assim *“construir o seu projecto pessoal de leitor”*. Mas para que tal aconteça é necessário que a criança ouça coisas que lhe interesse e que lhe dê prazer, para que possa ela própria ser leitora. Quando integram o ensino formal muitas vezes as crianças deparam-se com manuais de muito pouco interesse e criatividade e de práticas que exigem a decifração de sons, memorizações e suas combinações, dando origem a textos que não têm um sentido literário. Assim deve ser introduzida na sala de aula a prática de leituras verdadeiras que são fundamentais para a descoberta das várias funções da leitura e sua apropriação. Do ponto de vista da teoria da clareza cognitiva, esta é uma forma de prevenir as dificuldades na aprendizagem da leitura.

As crianças têm que perceber as propriedades da linguagem oral representadas na escrita, as regras que as determinam a passagem da linguagem oral para o escrito. Ou seja, que as letras devidamente ordenadas dão origem a palavras escritas que por sua vez correspondem a sons ordenados no tempo.

Ao verificar – se que é nesta fase que pode surgir a confusão cognitiva torna-se fundamental trabalhar os aspectos da representação e funções da leitura. Porque ao serem conhecidas as representações infantis relativamente às funções da leitura e características do sistema de escrita, pode partir-se do que as crianças já sabem reformulando-se e fazendo evoluir as suas concepções e representações.

8.3. Perspectivas psicogenéticas da aprendizagem da leitura

Com base na teoria construtivista de Piaget os autores Ferreiro *et al* (1980) definem numa perspectiva piagetiana, que o sujeito nunca é um sujeito passivo, pelo contrário é um sujeito que busca activamente o conhecimento e a compreensão do mundo que o rodeia (sujeito cognoscente). É através das suas acções sobre os objectos que o sujeito constrói as suas categorias de pensamento. Assim, os estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação de cada indivíduo, o que equivale a dizer que o centro do processo de aprendizagem é o sujeito, dado que a obtenção do conhecimento é o resultado da sua própria actividade.

Esta construção do conhecimento não é linear, faz-se sim, através de reestruturações globais, algumas das quais poderão ser erradas, mas não deixam de ser construtivas.

Ferreiro (1980, 1988) e Ferreiro *et al.* (1980, 1988) descreveram a evolução das representações infantis sobre o sistema de escrita alfabética, ou seja, o modo como as crianças, antes do ensino formal da leitura e no início da escolaridade, vão construindo hipóteses sobre os mecanismos de funcionamento do sistema escrito.

Ferreiro (1998) distingue três períodos fundamentais na evolução das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita. Num primeiro período, a primeira diferenciação é a que separa as marcas icónicas de todas as outras, neste momento a escrita é definida de forma negativa, não é um desenho. A criança alia marcas gráficas a desenhos, e as letras não são mais do que objectos entre muitos outros, partilhando com eles o facto de terem um nome. Quando se pergunta a uma criança, neste período de desenvolvimento, o que diz um texto não acompanhado de imagem, a resposta é muitas vezes “letras”, no entanto, quando há uma imagem.

A criança constrói sobre determinada tarefa representações iniciais que influenciam posteriormente a sua assimilação. Daí que a representação que as crianças têm sobre os objectivos e natureza da leitura antes de iniciarem a escolaridade formal seja extremamente importante (Alves Martins & Mendes, 1987). As crianças não esperam pelo início do ensino formal, aos seis, sete anos, aproximadamente, para reflectir sobre a escrita. Tal como referem Mendes & Alves Martins (1986) o contacto

da criança com outras pessoas e a exploração activa que faz do meio que a envolve, permite o convívio e a observação constante de actos de leitura, de livros, jornais, rótulos, logo, é bastante provável que comece desde muito cedo a desenvolver hipóteses sobre as funções, significado e funcionamento do sistema escrito.

Segundo Mendes & Martins (1986) é importante que se conheçam as representações das crianças sobre a leitura e a escrita para que se possa adequar o ensino por forma a evitar uma discrepância entre o que pensa sobre a leitura e o que lhe é ensinado, para que a criança aprenda a ler com maior facilidade e apropriar-se dos conhecimentos que lhes são transmitidos.

Têm sido realizados vários estudos, para conhecer as representações das crianças, nesses estudos são utilizadas diversas metodologias, tais como entrevistas para apurar essencialmente os conhecimentos relativos às utilizações formais da leitura e da escrita e testes de linguagem técnica da leitura e da escrita, que permitem avaliar alguns conhecimentos das crianças sobre conceitos de número, letra, palavra, frase entre outros.

Um dos primeiros estudos realizados nesta área deveu-se a Reid (1966 referido por Alves Martins, 2000) que, utilizando uma entrevista individual, chegou a várias conclusões sobre as ideias das crianças em idade pré-escolar sobre a leitura e a escrita. Concluiu que a maior parte das crianças com cinco anos ainda não tem consciência da ligação que existe entre a leitura e a escrita, nem consegue distinguir letra de número. Estudos posteriores evidenciaram que as crianças com esta idade têm uma compreensão muito superior dos processos implicados na leitura ao contrário do que era considerado por Reid (Downing, 1970 referido por Alves Martins, 2000).

8.4. Perspectiva neuropsicológica da aprendizagem da leitura

Nos últimos 50 anos muitos estudos têm vindo a ser realizados com o objectivo de conhecer a inteligência humana quer a nível teórico como ao nível prático (Naglieri & Das, 1997). Recentes descobertas têm vindo a descrever a inteligência como um conjunto de processos cognitivos (Lambert, 1990, Naglieri & Das, 1997, Naglieri, 1999, referidos por Cruz, 2005) e tendo vindo a ser substituído o termo inteligência por cognição (Fonseca, 2001, Fonseca & Cruz, 2001, Cruz & Fonseca, 2002, referidos por Cruz, 2005).

Uma abordagem moderna acerca do processamento cognitivo humano surge e define a inteligência construída por blocos básicos (Das & Jarman, 1991, Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Kar & Parrilha, 1996, Carlson & Das, 1997, Das & Naglieri, 1997, Das & Kendrick, 1997, Das, Parrilha & Papadopoulos, 2000, Das *et al.*, 2001, referidos por Cruz, 2005). Esta recente abordagem sobre o processamento cognitivo humano é representada pela Teoria PASS (Planificação, Atenção, Processamento Simultâneo e Processamento Sucessivo) e que se refere a um modelo de funcionamento dos processos cognitivos. Este modelo, segundo os mesmos autores, descrevem o modelo cognitivo PASS como “*uma moderna teoria explicativa das diferentes habilidades cognitivas das pessoas...*”, e que “*este processamento de informação tem de ser perspectivado como algo dinâmico e não como uma capacidade ou habilidade estática*” (Cruz). Esta faceta dinâmica dos processos cognitivos resulta da capacidade, da qual depende a inteligência humana para determinar padrões elegíveis, estabelecer prioridades, seleccionar, valorizar o que queremos e orientar a atenção (Damásio, 1995, 2000 e 2003, Goleman, 1996 e 1999, referidos por Cruz). O modelo PASS, baseia-se na análise das estruturas cerebrais propostas por Luria (1980, 1985, referidos por Cruz), que descreve três unidades funcionais que abrangem os processos cognitivos humanos. A primeira unidade funcional é responsável pela Activação e Atenção; a segunda controla o processamento Simultâneo e o processamento sucessivo, e a terceira unidade funcional está associada à Planificação e Tomada de Decisão.

Para Naglieri (1997) o funcionamento cognitivo humano – Modelo PASS, inclui: **Planeamento**, processo mental pelo qual a pessoa determina, selecciona e usa soluções eficientes para resolver problemas, desenvolver planos e usar estratégias, fazer um auto-controlo dos impulsos, controlo do processamento e actualização do conhecimento. A **Atenção**, actividade cognitiva focada, associada à resistência e à distracção, é um processo mental pelo qual a pessoa selectivamente presta atenção a alguns estímulos e ignorando outros. A **Simultaneidade**, é uma acção mental em que o sujeito integra estímulos em grupos. O estímulo é percebido como um todo e cada parte tem que ser relacionada com as outras. A **Sucessividade**, é a actividade mental em que o individuo integra os estímulos numa ordem específica (séries de palavras, de números,...). A percepção de estímulos em sequência e a formação de sons e movimentos são requeridos numa ordem, num processamento sucessivo.

O modelo PASS ao explicar o funcionamento dos processos cognitivos humanos, consegue dar resposta às necessidades de investigação no campo da

compreensão, avaliação e intervenção dos processos cognitivos associados às aprendizagens, nomeadamente na leitura, pois responde a um conjunto de requisitos necessários aquando de uma intervenção cognitiva no âmbito da leitura e suas dificuldades. Este modelo segundo Cruz, explica e organiza os processos cognitivos relacionados com a leitura. Das, Mishra & Kirby (1994), Kirby, Booth & Das (1996) e Das *et al* (2001) sugerem, segundo Cruz, que existem relações entre as habilidades para a leitura e as componentes do PASS. Para a leitura de palavras são importantes tanto o processamento simultâneo como o processamento sucessivo (Das, Parrilla & Papadopoulos, 2000, Das, *et al.*, 2001, referidos por Cruz). Para os autores, o reconhecimento de palavras através de um acesso visual directo relaciona-se com o processamento simultâneo (via processamento ortográfico ou visual). A codificação fonológica dos seus sons é explicada pelo processamento sucessivo (via processamento fonológico ou auditivo). Ou seja, tanto o processamento simultâneo como o processamento sucessivo parecem estar relacionados com a leitura de palavras. Sendo o processamento fonológico o mais importante nos primeiros estádios da leitura, na decodificação de palavras, o processamento sucessivo, surge como sendo o mais importante a esse nível (DAS, Naglieri & Kirby, 1994, Carlson & Das, 1997, Das, *et al.*, 2001, referidos por Cruz).. O processamento simultâneo parece estar mais relacionado com a compreensão da leitura (Kirby & Williams, 1991, Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Parrilha & Papadopoulos, 2000, Das, *et tal.*, 2001, referidos por Cruz), porque é necessário para estabelecer as relações entre as unidades com significado e para as integrar em unidades de maior complexidade (nível superior). Os processos executivos de planificação e atenção, são centrais e necessários em todos os níveis da leitura, aumentando a sua importância de acordo com a complexidade das tarefas.

Resumindo, as medidas do processamento simultâneo e da planificação favorecem uma futura compreensão da leitura, e as medidas de processamento sucessivo predizem as performances na leitura de palavras (Das, Parrilla & Papadopoulos, 2000, referidos por Cruz, 2005).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

1. METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada, na investigação que realizámos e em que optámos por recorrer a métodos de análise qualitativos. Neste sentido, recorreremos a instrumentos de pesquisa e a materiais que permitissem responder aos objectivos que nortearam este trabalho.

Objectivos

Tendo por base a literatura apresentada e consultada anteriormente, pretendemos com este trabalho compreender que conhecimento possuem as crianças, sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e sobre os seus suportes e, também identificar que diferenças existem entre rapazes e raparigas.

Dado que muitas investigações atribuem grande relevância ao meio familiar para o desenvolvimento das concepções sobre a leitura e a escrita procurámos também relacionar o nível sócio-económico dos pais com as concepções das crianças. Assim constituem-se como objectivos deste trabalho:

- Investigar as concepções que as crianças têm sobre a funcionalidade da leitura e da escrita.
- Identificar se existem diferenças entre rapazes e raparigas no conhecimento que revelam sobre a funcionalidade da leitura e da escrita.
- Identificar que conhecimentos revelam sobre os diferentes suportes de leitura e escrita.
- Identificar se existem diferenças entre rapazes e raparigas no conhecimento que revelam sobre os diferentes suportes de leitura e escrita.

1.1. Amostra

A amostra foi constituída por 50 crianças (25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino) que frequentavam pela primeira vez o 1.º ano de escolaridade em escolas de Évora.

A idade média das crianças era em Dezembro de 2006 compreendida entre os 6 e 7 anos.

A caracterização da amostra será feita pela idade e sexo das crianças, e habilitações literárias e estatuto socioeconómico dos pais.

Todas as crianças que constituem a amostra não sabiam ler aquando da sua entrada na escola. O método de iniciação à leitura utilizado nas três turmas foi o analítico sintético.

Todas tinham frequentado o jardim-de-infância à excepção de uma. E eram todas de origem portuguesa.

1.1.1. Sexo e idade

Os quadros 1 e 2 mostram a distribuição dos sujeitos da amostra por sexo e por idade e indica-nos, respectivamente, que existe na amostra um número igual de crianças do sexo feminino e masculino e que todas as crianças, no momento da entrevista se encontravam com 6 anos.

QUADRO 1 - Distribuição dos sujeitos por sexo

	n	%
Masculino	25	50%
Feminino	25	50%

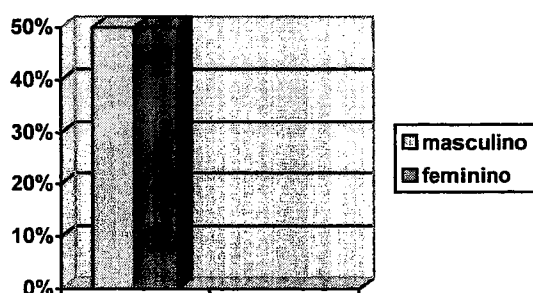


Gráfico 1- Distribuição dos sujeitos por sexo

QUADRO 2 - Distribuição dos sujeitos por idade

	n	%
6 anos	50	100%
7 anos	0	0

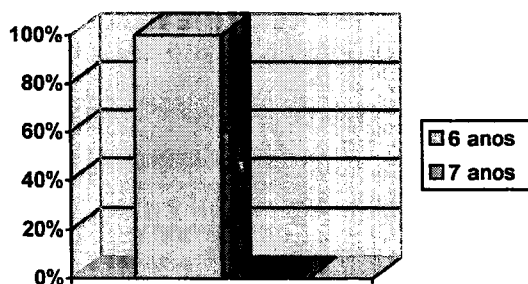


Gráfico 2 - Distribuição dos sujeitos por idade

1.1.2. Nível sócio-económico dos pais

O nível socioeconómico das famílias foi determinado recorrendo a uma grelha de classificação de profissões de Estrutura dos Níveis Ocupacionais da autoria de Santos, Fernandes & Feliz (1973). Os dados recolhidos foram fornecidos pelos professores das turmas com base nas informações constantes nos processos individuais dos alunos.

QUADRO 3 - Nível ocupacional – pai

	n	%
1- Quadros Superiores	7	14%
2- Quadros Médios	8	16%
3- Encarregados/Contramestres	8	16%
4.1 - Qualificados (Administrativos)	1	2%
4.2 – Qualificados (Comércio)	8	16%
4.3 – Qualificados (indústria)	8	16%
5- Semi-qualificados	1	2%
6- Não qualificados	6	12%
7- Desempregados	3	6%

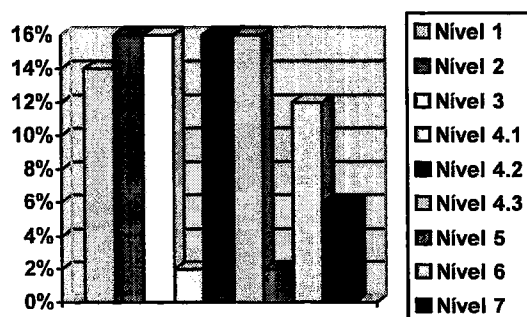


Gráfico 3 – Nível ocupacional do pai

A leitura do Quadro 3 permite verificar que na nossa amostra, e relativamente ao enquadramento profissional dos pais, 14% são quadros superiores, nível 1 (engenheiros, professores do ensino secundário, médicos), 16% são quadros médios, nível 2 (chefes de serviços de produção...), 16% são encarregados e profissionais altamente qualificados, nível 3 (desenhador civil...), 34% são profissionais qualificados, nível 4, sendo 2% administrativos (empregado de escritório...), 16% do comércio (empregados

de balcão, vendedores...), 16% da indústria (electricistas, mecânico fabril...), 2% semi-qualificados, nível 5 (Carteiro, taxista...), 12% não qualificados, nível 6 (serventes, empregado fabril, contínuos...), 6% desempregados, nível 7.

Concluimos assim que os níveis que apresentam a maior frequência são os níveis 1, 2, 3, 4.2 e 4.3. quadros superiores, quadros médios e encarregados/contramestres e qualificados do comércio e indústria, respectivamente.

QUADRO 4 - Nível ocupacional – mãe

	n	%
1- Quadros Superiores	15	30%
2- Quadros Médios	2	4%
3- Encarregados/Contramestres	5	10%
4.1 - Qualificados (Administrativos)	3	6%
4.2 – Qualificados (Comércio)	4	8%
4.3 – Qualificados (indústria)	2	4%
5- Semi-qualificados	3	6%
6- Não qualificados	8	16%
7- Desempregados	8	16%

A leitura deste Quadro permite-nos verificar que, relativamente à profissão da mãe, o nível 1 é o que tem maior frequência, 30% que corresponde aos quadros superiores; 4% são quadros médios; 3% de nível 3; 18% de nível 4, sendo 6% administrativos, 8% do comércio e 4% da indústria; 6% semi-qualificados, nível 5; 16% não qualificados, nível 6; e 16% desempregadas e domésticas, nível 7.

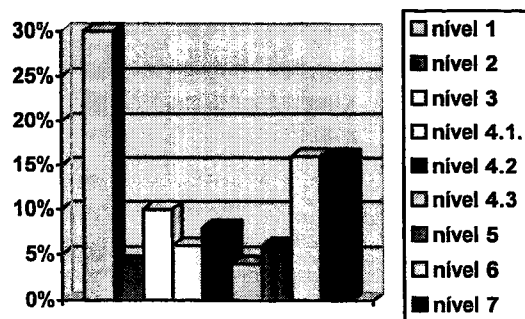


Gráfico 4 – Nível ocupacional - mãe

Ao fazermos uma análise comparativa dos Quadros 3 e 4, verificamos que as maiores discrepâncias entre pais e mães aparecem nos níveis 1, que inclui uma percentagem mais elevada de mães do que pais, níveis 2 e 4 (qualificados da indústria) em que a percentagem é superior nos pais, e nível 7 em que se verifica uma maior percentagem de mães desempregadas e domésticas. Notam-se ainda algumas diferenças na sub-categoria do nível 4, qualificadas da indústria, em que há uma maior percentagem de pais.

No que diz respeito aos outros níveis ocupacionais, os quadros mostram que, pais e mães têm valores relativamente próximos.

Podemos afirmar que os vários níveis ocupacionais estão representados na nossa amostra, com maior preponderância dos quadros superiores. E ao compararmos os dados relativos ao nível ocupacional dos pais e das mães, verificamos que os primeiros apresentam níveis ocupacionais mais elevados embora apresentem menor formação académica.

1.1.3. Habilitações literárias dos pais

a) Habilitações literárias do pai

Nos Quadros 5 e 6 apresentamos as habilitações literárias dos pais, obtidos através dos professores, com base nos dados dos processos individuais dos alunos.

Os anos de escolaridade foram agrupados em 4 classes. A primeira corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a segunda ao 2.º e 3.º ciclo, a terceira corresponde ao secundário e a quarta ao Ensino Superior.

QUADRO 5 - Habilitações literárias do pai

	n	%
1: 0 – 4	2	4%
2: 5 – 9	25	50%
3: 10 – 12	16	32%
4: 13 – 16	7	14%

Analisando os resultados, podemos verificar que a maior parte dos pais tem entre 5 e 9 anos de escolaridade, seguindo-se um valor mais baixo, de 32%, com escolaridade entre os 10 e os 12 anos, não existem pais com apenas 4 anos de escolaridade mas 30% dos mesmos possui um curso superior.

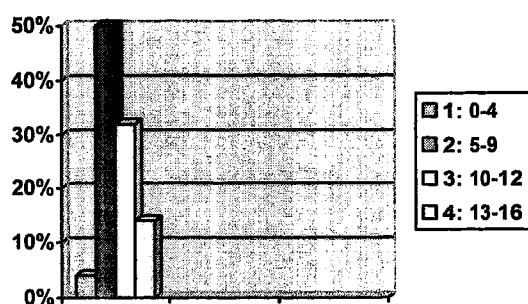


Gráfico 5 - Habilitações literárias do pai

b) Habilitações literárias da mãe

O Quadro 6 representa o nível de instrução das mães e são utilizadas as mesmas classes.

QUADRO 6 - Habilitações literárias da mãe

	n	%
1: 0 – 4	0	0
2: 5 – 9	17	34%
3: 10 – 12	18	36%
4: 13 – 16	15	30%

No que diz respeito ao nível de instrução das mães, foram utilizadas as mesmas classes e podemos verificar no Quadro 5 que os valores de escolaridade se encontram muito próximos, sendo que, a maior percentagem de mães se situa na classe dos 10 aos 12 anos de escolaridade, seguindo-se a classe dos 5 aos 9 anos com 34% das mães, tal como acontecia com os pais, não existem mães na primeira classe, mas na quarta classe, dos 13 aos 16 anos existe uma elevada percentagem, 30%.

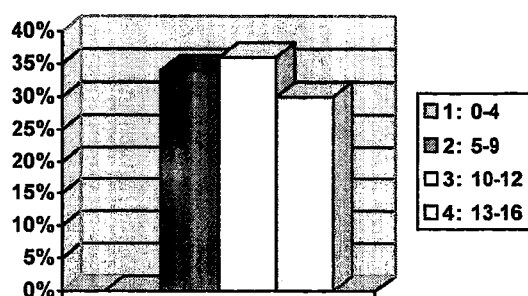


Gráfico 6 - Habilitações literárias da mãe

1.2. Procedimentos

Contactou-se o Conselho Executivo do estabelecimento de ensino, e considerou-se a necessária autorização prévia dos encarregados de educação, tendo esta sido obtida rápida e favoravelmente.

A entrevista Semi-directiva e os Suportes de Escrita foram aplicados no início de Outubro.

Foram solicitadas informações quanto à idade dos sujeitos, habilitações literárias dos pais e suas profissões. Para o agrupamento das profissões dos pais seguiu-se o procedimento sugerido por Santos, Fernandes & Feliz (*cit.* por Martins, 1996).

1.3. Instrumentos

1.3.1. Entrevista Individual

Para avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura, foi realizada uma entrevista individual semi-directiva a cada criança. O guião foi elaborado em conjunto por investigadores do *Institut National de Recherche Pédagogique – Paris*, (*Chauveau & Rogovas-Chauveau*), e da *Université Lumière Lyon II* e por investigadores o ISPA (Alves Martins, 2000). A entrevista baseava-se num conjunto de questões que tinham como objectivo a caracterização do conhecimento que as crianças possuíam sobre a funcionalidade atribuída à leitura e à escrita. Pretendia-se ao longo da entrevista, levar as crianças a verbalizarem a concretizarem situações funcionais de utilização da leitura e de escrita de que já se tivessem apercebido, através de contactos mais ou menos formais.

Cada criança foi entrevistada individualmente, sempre que as crianças não respondiam, repetíamos as questões e procurávamos incentivá-las a darem a resposta o melhor que conseguissem, tendo o cuidado de não lhes darmos quaisquer pistas ou indicações directas que pudessem influenciar as suas respostas. Se estas continuavam sem responder, passávamos à questão seguinte, procurando que não se sentissem mal nem muito preocupadas por não terem respondido.

Foi feita uma análise de conteúdo às respostas dadas pelas crianças às questões que reenviam quer para situações de leitura quer para situações de escrita, de modo a obtermos o levantamento das funções que associavam quer à leitura quer à escrita

(formativa, informativa, lúdica, utilitária, comunicativa, etc.). A entrevista era constituída pelas seguintes questões:

- “Para que é que tu queres aprender a ler?”
- “Para que serve saber ler?”
- “O que é que se pode fazer quando se sabe ler?”
- “O que é que tu poderá fazer quando souberes ler?”
- “Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?”

A análise efectuada permitiu conhecer as diferentes utilizações funcionais da leitura por elas referidas. Foram consideradas respostas funcionais as que remetiam para funções de ficção, informativas, utilitárias, comunicativas ou ligadas à formação de saberes ou conhecimentos.

Os dados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas permitiram-nos identificar cinco temas gerais. O volume de informação corresponde a 100% em todas as questões, pois, como já referimos, procurámos que todas as crianças dessem uma resposta possível de ser analisada e o seu conteúdo possível de ser categorizado.

a) Análise temática e categorial

A partir das cinco questões colocadas, diferenciámos cinco temas, recolhemos e categorizamos toda a informação que conseguimos obter pelas respostas das crianças. Procurámos que os temas e as categorias mais gerais fossem ao encontro dos termos ou conceitos abordados ao longo do trabalho e que foram, segundo a literatura recolhida, sujeitos a estudos e experimentações. Tendo em conta o discurso das crianças, procurámos recolher a informação respeitando o mais possível as expressões utilizadas e o seu significado (Bardin, 2004).

A análise das frequências foi feita de acordo com as unidades de sentido (segmentos de conteúdo consideradas como unidade base), sendo este o critério seguido para a contagem do número de vezes que cada tema, cada categoria, ou subcategoria surgiram nas respostas dadas pelos sujeitos (mesmo existindo repetição, cada unidade de sentido só era considerada uma vez).

b) Construção da grelha de análise temática categorial

A grelha é constituída por cinco temas e respectivas categorias. As categorias foram criadas com base na definição do discurso de cada sujeito, de termos que remetem para a funcionalidade da escrita concebida por cada criança. Foram consideradas respostas funcionais aquelas que mencionam funções informativas, utilitárias, ligadas à formação, a saberes ou conhecimentos (Alves Martins, 1996).

Nos cinco temas diferenciados verificamos que nas respostas dadas, a aprendizagem da leitura prende-se com a necessidade de cada criança resolver autonomamente situações do dia-a-dia e satisfazer a sua curiosidade ao deparar-se com materiais impressos, quer sejam de carácter informativo quer sejam de carácter lúdico.

TEMA I – APRENDER A LER

Neste tema as crianças referem vários aspectos, como ler, escrever, saber, ensinar e contar.

Exemplos:

- Ler

... ler os meus livros de histórias... (Sujeito 1)

... ler as fichas que levamos para casa...(Sujeito 3)

... ler as legendas dos filmes...(Sujeito 6)

... ler os cartazes das ruas...(Sujeito 46)

... ler as coisas na Internet...(Sujeito 5)

... ler o que dizem as caixas dos meus cereais...(Sujeito 14)

- Escrever

... escrever no meu computador...(Sujeito 37)

... escrever nas fichas que faço na aula...(Sujeito 12)

- Saber

...se souber ler já posso passar para a outra sala...(Sujeito 18)

...depois já posso trabalhar e ganhar muito dinheiro...(Sujeito 36)

... depois já posso ser médica...(Sujeito 40)

...quero saber mais para ser mais esperta...(Sujeito 38)

- Ensinar

... ensinar outros meninos a ler...(Sujeito 26)

... ensinar os meninos deficientes que não conseguem ler...(Sujeito 49)

... ensinar a minha avó a escrever o nome dela...(Sujeito 24)

- Contar

... contar histórias à minha avó porque ela nunca andou à escola...(sujeito 20)

...assim já posso ser eu a contar as histórias ao meu mano...(sujeito 34)

TEMA II – PARA QUE SERVE

Também em relação a este tema, as crianças referem contar, saber, escrever, ler, ensinar e aprender.

Exemplos:

- Contar

...assim já não é preciso a minha mãe contar-me as histórias...(sujeito 1)

- Saber

...quero ler para saber mais coisas...(sujeito 2)

- Escrever

...já posso escrever nas fichas sem a mãe ler...(sujeito 3)

- Ler

... ler a história do golfinho azul...(sujeito 7)

... ler mais coisas na televisão...(sujeito 8)

... ler as moradas das pessoas...(sujeito 19)

... ler as cartas que chegam de manhã no correio...(sujeito38)

- Ensinar

... ensinar as letras à minha avó...(sujeito 26)

... ensinar os meninos a ler...(sujeito 36)

-Aprender

... aprender para estudar e passar de ano...(sujeito 31)

TEMA III – O QUE SE PODE FAZER

Neste tema para além de serem referidos aspectos como, contar, ler, escrever, saber e ensinar, também surge o aspecto comprar.

- Contar

...posso ser eu a contar as histórias ao meu mano que ele ainda não sabe... (sujeito 1)
...pode-se contar as histórias... (sujeito 5)

- Ler

...vou poder ler os livros que não li... (sujeito 2)
... ler as cartas que o meu pai recebe... (sujeito 6)
... ler os cartazes grandes à beira da estrada... (sujeito 10)

-Escrever

...escrever mais coisas nas fichas... (sujeito 16)
...escrever bem nos livros da escola... (sujeito 3)
...escrever à minha tia que está na França... (sujeito 8)
...escrever as coisas no computador... (sujeito 38)

- Saber...

...se já souber ler passo de ano... (sujeito 23)

- Comprar

...quando for às compras escolho as coisas de comer... (sujeito 4)

-Ensinar

...ensinar os meninos... (sujeito 26)
...ensinar às avós o que aprendemos... (sujeito 36)

- Responder

...vou conseguir ler e responder bem... (sujeito 31)

-Estudar

...vou estudar para saber mais coisas... (sujeito 12)

TEMA IV – O QUE PODERÁS FAZER

Relativamente a este tema, os aspectos mencionados foram jogar, escrever, saber, ler, contar e ensinar.

- Jogar

- jogar com o meu primo no computador... (sujeito 1)

- Escrever

...escrever mensagens com a minha irmã...(sujeito 26)
...escrever coisas no computador...(sujeito 2)
...escrever os números que ainda não sei...(sujeito 27)
...escrever no meu diário...(sujeito 49)

- Saber

... se souber mais posso tirar um curso...(sujeito 4)
...saber mais para ir para a universidade...(sujeito 32)
...saber mais para ter uma profissão...(sujeito 36)

-Ler

...posso ler muitos livros...(sujeito 5)
...ler as revistas que vêm no jornal...(sujeito 13)
...ler as histórias que gosto...(sujeito 17)
...ler as legendas dos filmes...(sujeito 44)
...ler o que “dizem” nas garrafas...(sujeito 47)
...ler as canções...(sujeito 50)

- Contar

...contar histórias...(sujeito 8)

- Ensinar

... ensinar outras pessoas a ler...(sujeito 20)
...ensinar outros meninos a ler...(sujeito 38)

TEMA V – O QUE GOSTARIAS DE LER

No tema V os aspectos mencionados foram ler livros, letras, fichas, histórias e nomes

- Ler

*...ler os meus **livros** da selva...(sujeito 1)*
*...ler as **letras** todas das fichas...(sujeito 4)*
*...ler as **fichas** sozinha...(sujeito 37)*
*...ler as **histórias** que mais gosto...(sujeito 18)*
*...ler os **desenhos** animados que mais gosto...(sujeito 48)*
*...ler os **nomes** dos meus pais...(sujeito 39)*

c) Grelha de análise temática e categorial

TEMA I – APRENDER A LER

1.1. Para conseguir ler

- 1.1.1. Livros da escola/histórias
- 1.1.2. Fichas da escola
- 1.1.3. Legendas da televisão
- 1.1.4. Cartazes/letreiros de rua
- 1.1.5. Computador
- 1.1.6. Rótulos

1.2. Para conseguir escrever

- 1.2.1. Computador
- 2.2.2. Fichas

1.3. Para saber

- 1.3.1. Transitar de ano
- 1.3.2. Trabalhar
- 1.3.3. Ser inteligente

1.4. Para poder ensinar

- 1.4.1. Ler
- 1.4.2. Escrever

1.5. Para poder contar

- 1.5.1. Histórias

TEMA II - PARA QUE SERVE

2.1. Para contar

- 2.1.1. Histórias

2.2. Para saber

- 2.2.1. Transitar de ano
- 2.2.1. Tirar um curso

2.3. Para escrever

- 2.3.1. Fichas

2.4. Ler

- 2.4.1. Histórias
- 2.4.2. Livros
- 2.4.3. Legendas
- 2.4.4. Computador
- 2.4.5. Rótulos
- 2.4.6. Moradas
- 2.4.7. Cartas

2.5. Ensinar

- 2.5.1. Ler

2.6. Aprender

- 2.6.1. Estudar

TEMA III – O QUE SE PODE FAZER

3.1. Pode-se contar

3.1.1. Histórias

3.2. Pode-se ler

3.2.1. Livros

3.2.2. Cartas

3.2.3. Cartazes

3.2.4. Computador

3.2.5. Jornais

3.2.6. Histórias

3.3. Pode-se escrever

3.3.1. Fichas

3.3.2. Livros

3.3.3. Cartas

3.3.4. Computador

3.4. Pode-se saber mais

3.4.1 Transitar

3.5. Pode-se comprar

5.1. Alimentos

3.6. Pode-se ensinar

3.7. Pode-se responder

3.8. Pode-se estudar

TEMA IV – O QUE PODERÁ FAZER

4.1. Pode-se jogar

4.1. Computador

4.2. Pode-se escrever

4.2.1. Computador

4.2.2. Fichas

4.2.3. Nomes

4.2.4. Diário

4.3. Pode-se saber

4.3.1. Tirar um curso

4.3.2. Universidade

4.3.3. Transitar

4.3.4. Trabalhar

4.4. Pode-se ler

4.4.1. Livros

4. 4.2. Revistas

4.4.3. Histórias

4.4.4. Legendas

4.4.5. Jornal

4.4.6. Rótulos

4.4.7. Canções

4.5. Pode-se contar

4.5.1. Histórias

4.6. Pode-se ensinar

4.6.1. Ler

TEMA V - O QUE GOSTARIA DE LER

5.1. Livros

5.2. Letras

5.3. Fichas

5.4. Histórias

5.5. Legendas

5.6. Mensagens

5.7. Rótulos

5.8. Cartazes

5.9. Nomes

5.10. Papéis

5.11. Jornal

1.3.2. Suportes de escrita

Para identificarmos que conhecimentos revelavam as crianças sobre os diferentes suportes de leitura e escrita com que se poderão deparar no dia-a-dia, reunimos um conjunto de materiais de uso corrente e pedimos a cada criança, individualmente, que o identificasse e nos dissesse o que estaria lá escrito.

Tendo em conta a importância que o conhecimento, o contacto e manuseio de material impresso tem para o desenvolvimento de competências que permitem a aquisição do gosto pela leitura e escrita e a sua aprendizagem, considerámos ser de grande interesse a apresentação destes materiais, pelo facto de o seu reconhecimento nos poder ou não revelar se houve contacto, exploração ou conhecimento dos mesmos através do meio envolvente, principalmente familiar. O material escolhido, é todo ele revestido de carácter utilitário, daí pretendermos verificar se reconhecem a sua utilidade e funcionalidade. As respostas serão tidas em conta se o material for identificado pela leitura de gravuras (identificação pela apresentação do material capa, rosto) ou pela leitura do texto escrito (identificação do material e função).

A prova foi realizada Outubro, tendo sido apresentados a cada criança, individualmente, vários suportes de escrita, nomeadamente:

- um manual de leitura
- um livro de histórias
- um envelope selado com nome e morada escritos
- um cartão de boas festas com texto manuscrito
- uma carta manuscrita
- um jornal
- uma revista
- uma factura da água
- um folheto de supermercado com imagens e preços

a) Análise temática categorial

O que é isto?

A partir dos nove materiais apresentados, as crianças responderam à questão “O que é isto?”. As respostas foram claras e utilizaram na sua maioria um termo para identificar o material, daí ter sido relativamente fácil proceder à categorização da informação. A frequência foi calculada de acordo com as unidades de sentido, e procedeu-se à contagem do número de vezes de cada categoria. Considerámos como tema, cada um dos materiais apresentados.

b) Construção da grelha de análise temática categorial

(O que é isto?)

A grelha é constituída por nove temas, representando cada um deles um material impresso. As categorias foram criadas pelo agrupamento dos termos de cada resposta dada pelas crianças, e que mencionam o nome que consideram para o material.

TEMA I – MANUAL DE LEITURA

1.1. Livro

TEMA II – UM LIVRO DE HISTÓRIAS

2.1. Livro

TEMA III – UM ENVELOPE SELADO COM NOME E MORADA ESCRITOS

3.1. Carta

3.2. Postal

3.3. Papel

3.4. Fruta (selo)

TEMA IV – UM CARTÃO DE BOAS FESTAS COM TEXTO MANUSCRITO

4.1. Descrição da imagem

4.2. Cartão/postal

4.3. Carta

4.4. Envelope

4.5. Não sei

TEMA V – UMA CARTA MANUSCRITA

5.1. Papel

5.2. Letras

TEMA VI – UM JORNAL

6.1. Jornal

6.2. Telejornal

TEMA VII – UMA REVISTA (TV GUIA)

7.1. Revista

7.2. Jornal

7.3. Livro

TEMA VIII – UMA FACTURA DA ÁGUA

- 8.1. Papel
- 8.2. Factura
- 8.3. Ficha
- 8.4. Carta

TEMA IX – UM PROSPECTO C/ IMAGENS E PREÇOS DE UM SUPERMERCADO

- 9.1. Jornal
- 9.2. Revista
- 9.3. Papel
- 9.4. Folheto

a) Análise temática categorial

(O que está aqui escrito?)

Os temas apresentados continuam a ser os materiais impressos apresentados às crianças. Procedemos a categorização da informação, agrupando todos os termos utilizados pelos sujeitos para mencionarem o conteúdo do material. O critério seguido foi o tipo de identificação feita pelos sujeitos. Para tal, categorizámos todos os termos (considerados como uma unidade) que fossem resultado de uma observação e identificação do material pela imagem e todos os termos que identificam o material pela leitura do texto escrito contido e a sua função.

b) Construção da grelha de análise temática categorial

(O que está aqui escrito?)

A grelha é constituída pelos nove temas correspondentes aos nove materiais apresentados.

As respostas serão tidas em conta se o material foi identificado pela leitura de gravuras (identificação pela apresentação do material capa, rosto) ou pela leitura do texto escrito (identificação do material e função).

TEMA I – MANUAL DE LEITURA

- 1.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material capa, rosto)
 - 1.1.1 Desenhos
- 1.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 1.1.2. Para aprender
 - 1.1.3. Para escrever
 - 1.1.4. Para ler
 - 1.1.5. Para a escola
 - 1.1.6. Não sei

TEMA II – UM LIVRO DE HISTÓRIAS

- 2.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 2.1.1. Histórias
- 2.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 2.2.1. Coisas para ler

TEMA III – UM ENVELOPE SELADO COM NOME E MORADA

- 3.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 3.1.1. Coisas de alimentos (selo)
- 3.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 3.2.1. Carta
- 3.3. Leitura inventada pela criança
- 3.4. Não sei

TEMA IV – UM CARTÃO DE BOAS FESTAS COM TEXTO MANUSCRITO

- 4.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 4.1.1. Imagem (coisas de bebés; letras sobre animais)
 - 4.1.2. Letras
- 4.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 4.2.1. Cartão
- 4.3. Não sei

TEMA V – UMA CARTA MANUSCRITA

- 5.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 5.1.1. Letras
 - 5.1.2. Coisas escritas
- 5.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 5.2.1. Carta
- 5.3. Não sei

TEMA VI – UM JORNAL

- 6.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 6.1.1. Imagem (pessoas)

- 6.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 6.2.1. Notícias (presidente, futebol casas, mortes)
 - 6.2.2. Coisas importantes
- 6.3. Não sei

TEMA VII – UMA REVISTA (TV GUIA)

- 7.1. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 7.1.1. Coisas de novelas
 - 7.1.2. Pessoas
 - 7.1.3. Coisas de mulheres
 - 7.1.4. Ler e saber
 - 7.1.5. Revista

TEMA VIII – UMA FACTURA DA ÁGUA

- 8.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 8.1.1. Letras e números
- 8.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 8.2.1. Contas
 - 8.2.2. Entidade (Câmara, Hospital, Seg. Social, água)
- 8.3. Leitura inventada pela criança
- 8.4. Não sei

TEMA IX – UM PROSPECTO COM IMAGENS E PREÇOS DE UM SUPERMERCADO

- 9.1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material – capa, rosto)
 - 9.1.1. Imagem (brinquedos, alimentos)
- 9.2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)
 - 9.2.1. Preços (do que há para comprar)

2. Apresentação e análise dos resultados

2.1. Representações funcionais da leitura – Entrevista semi-directiva

2.1.1. Tema I – Aprender a ler

No tema I, Aprender a ler, foram identificadas cinco categorias de acordo com a questão colocada aos alunos: “*Para que é que queres aprender a ler?*”. A análise do Quadro 8 permitiu-nos observar que na primeira categoria, *ler*, os sujeitos referiram na sua maioria (74%) que querem aprender a ler para lerem livros (considerando-se aqui também os livros de histórias), destes 74%, 38% são respostas dadas por raparigas e 36% por rapazes. A menos referida foi a leitura de rótulos e cartazes (4% cada).

QUADRO 8 – TEMA I – APRENDER A LER

		Masc.	%	Fem.	%	Total	%
<i>LER</i>	Livros/histórias	8	16	11	22	19	38
	Fichas	3	6	4	8	7	14
	Legendas	4	8	0	0	4	8
	Cartazes	1	2	1	2	2	4
	Computador	1	2	2	4	3	6
	Rótulos	1	2	1	2	2	4
		18	36%	19	38%	37	74%
<i>ESCREVER</i>	Computador	0	0	1	2	1	2
	Fichas	1	2	1	2	2	4
		1	2%	2	4%	3	6%
<i>SABER</i>	Transitar de ano	1	2	0	0	1	2
	Trabalhar	1	2	1	2	2	4
	Ser inteligente	1	2	0	0	1	2
		3	6%	1	2%	4	8%
<i>ENSINAR</i>	Ler	1	2	1	2	2	4
	Escrever	0	0	1	2	1	2
		1	2%	2	4%	3	6%
<i>CONTAR</i>	Histórias	2	4%	1	2%	3	6%

A análise do Quadro anterior e do Gráfico 7, indicou-nos que apenas 6% dos alunos querem aprender a ler para poderem *escrever*, sendo os valores da categoria *saber* um pouco superiores (8%), referindo os alunos que, querem aprender a ler para *saberem mais*, para poderem *transitar de ano* (2%), *trabalhar* (4%) e serem mais *inteligentes* (2%). Nesta categoria, os valores mais elevados dizem respeito aos rapazes (6%) enquanto que nas raparigas é de 2%. Já na categoria *ensinar* um maior volume de informação é-nos dado pelas raparigas.

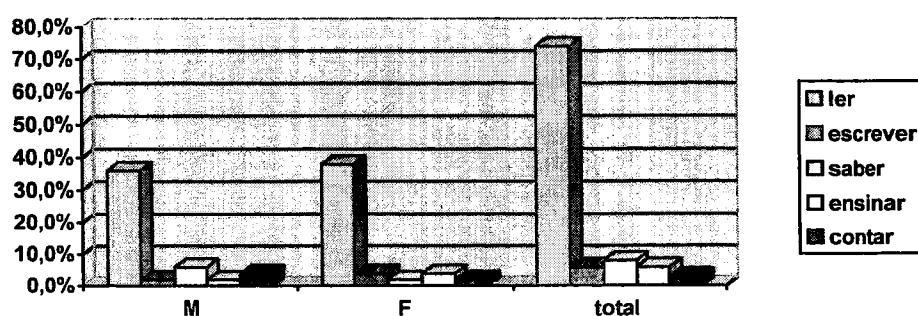


GRÁFICO 7 – Tema I – Aprender a ler

2.1.2. Tema II- Para que serve

A análise do Quadro 9 e do Gráfico 8 permite-nos verificar que 50% dos alunos considera que saber ler serve para *ler*, mencionando leituras do seu interesse como, na sua maioria, livros (28%), legendas (10%), computador (4%). Neste caso é maior o volume de informação dado pelos rapazes. Quanto à categoria *saber*, podemos verificar pela análise do quadro que o maior volume de informação foi dados pelos rapazes (4%).

QUADRO 9 – TEMA II – PARA QUE SERVE LER

		Masc.	%	Fem.	%	Total	%
<i>CONTAR</i>	Histórias	6	12%	5	10%	11	22%
<i>SABER</i>	Transitar de ano	1	2	1	2	2	4
	Tirar um curso	1	2	0	0	1	2
		2	4%	1	2%	3	6%
<i>ESCREVER</i>	Fichas	0	0	1	2%	1	2%
<i>LER</i>	Histórias	0	0	1	2	1	2
	Livros	9	18	5	10	14	28
	Legendas	1	2	4	8	5	10
	Computador	2	4	0	0	2	4
	Rótulos	0	0	1	2	1	2
	Moradas	0	0	1	2	1	2
	Cartas	1	2	0	0	1	2
		13	26%	12	24%	25	50%
<i>ENSINAR</i>	Ler	2	4%	1	2%	3	6%
<i>APRENDER</i>	Estudar	2	4%	5	10%	7	14%

Ao contrário do que acontece com a categoria *aprender*, em que 10% das respostas são dadas por raparigas e apenas (4%) dadas por rapazes, a categoria *contar*, surge com a segunda maior percentagem de respostas, sendo aqui na sua maioria dadas por rapazes (12%), que consideram que saber ler serve para contar histórias, como se pode verificar no Gráfico 8.

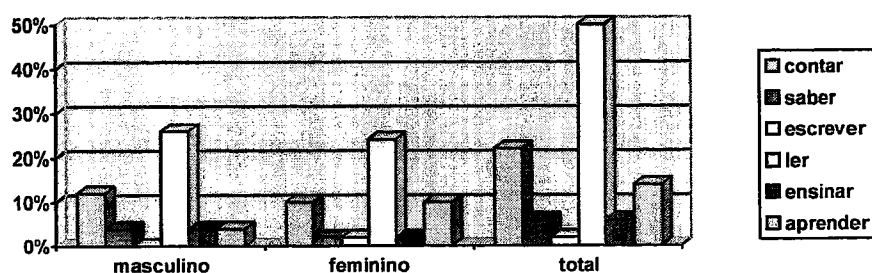


GRÁFICO 8 – Tema II – Para que serve ler

2.1.3. Tema III – O que se pode fazer quando se sabe ler

No Quadro 10 obtivemos os resultados da questão colocada “*O que se pode fazer quando se sabe ler?*”. Pela análise do mesmo, verificamos que, mais uma vez, o maior volume de informação está na categoria *ler* (58%), correspondendo 32% a respostas dadas por raparigas e 26% dadas por rapazes. Também aqui, nos livros, recai o maior número de escolhas (28%). Na segunda categoria, *escrever*, com 20% de valor de informação, podemos verificar que 12% das resposta são dadas por rapazes e apenas 8% por raparigas, ao contrário da categoria *saber*, em que 2% das respostas são dadas por raparigas, não havendo rapazes a considerar esta categoria.

QUADRO 10 – TEMA III – O QUE SE PODE FAZER QUANDO SE SABE LER

		Masc.	%	Fem.	%	Total	%
CONTAR	Histórias	1	2%	4	8%	5	10%
LER	Livros	6	12	8	16	14	28
	Cartas	1	2	0	0	1	2
	Cartazes	0	0	2	4	2	4
	Computador	3	6	3	6	6	12
	Jornais	1	2	0	0	1	2
	Histórias	2	4	3	6	5	10
		13	26%	16	32%	29	58%
ESCREVER	Fichas	3	6	3	6	6	12
	Livros	0	0	1	2	1	2
	Cartas	1	2	0	0	1	2
	Computador	2	4	0	0	2	4
		6	12%	4	8%	10	20%
SABER	Transitar de ano	0	0	1	2%	1	2%
COMPRAR	Alimentos	1	2%	0	0	1	2%
ENSINAR	O que se aprendeu	1	2%	1	2%	2	4%
RESPONDER	Na aula	1	2%	0	0	1	2%
ESTUDAR	Saber mais	1	2%	0	0	1	2%

Nenhuma rapariga, pela análise dos Quadro e Gráfico 9, considera as categorias *comprar*, *responder* e *estudar* como algo que se pode fazer quando já se sabe ler.

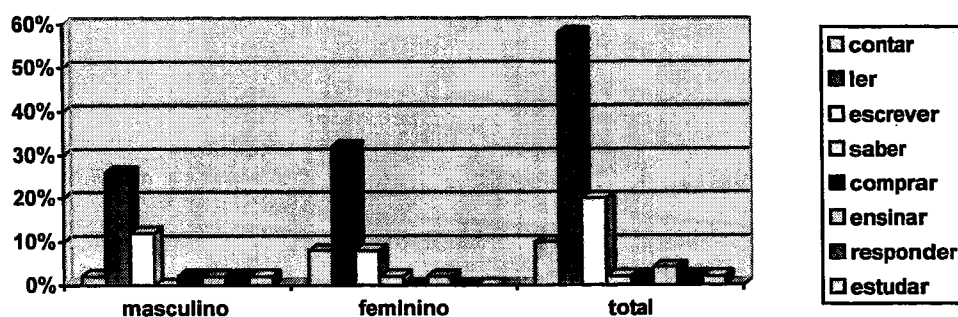


GRÁFICO 9 - Tema III – O que se pode fazer

2.1.4. Tema IV – O que poderás fazer quando souberes ler

No Quadro 11 podemos verificar os resultados obtidos com a questão colocada “*O que é que tu poderás fazer quando já souberes ler?*”, cujas respostas são mais de carácter pessoal. Tal como nos temas anteriores, podemos verificar quer pela análise do Quadro quer pela análise do Gráfico 10, que a categoria *ler* é a mais mencionada, 30% por rapazes e 20% por raparigas. Também aqui se verifica um valor mais elevado na opção pelos livros como algo que poderão ler (50%) sendo a opção pelas revistas feita por um igual número de raparigas (4%) e rapazes (4%), as legendas aparecem logo a seguir como algo que já poderão ler quando souberem ler sendo apenas os rapazes a referirem esta escolha (4%).

QUADRO 11 – TEMA IV – O QUE PODERÁS FAZER QUANDO SOUBERES LER

		Masc.	%	Fem.	%	Total	%
<i>JOGAR</i>	Computador	2	4%	2	4%	4	8%
<i>ESCREVER</i>	Computador	0	0	5	10	5	10
	Fichas	0	0	3	6	3	6
	Nomes	0	0	1	2	1	2
	Diário	0	0	1	2	1	2
		0	0	10	20%	10	20%
<i>SABER</i>	Tirar um curso	1	2	1	2	2	4
	Universidade	1	2	0	0	1	2
	Transitar de ano	2	4	0	0	2	4
	Trabalhar	1	2	0	0	1	2
		5	10%	1	2%	6	12%
<i>LER</i>	Livros	8	16	7	14	15	30
	Revistas	2	4	2	4	4	8
	Histórias	1	2	0	0	1	2
	Legendas	2	4	0	0	2	4
	Jornais	1	2	0	0	1	2
	Rótulos	0	0	1	2	1	2
	Canções	1	2	0	0	1	2
		15	30%	10	20%	25	50%
<i>CONTAR</i>	histórias	2	4%	1	2%	3	6%
<i>ENSINAR</i>	ler	1	2%	1	2%	2	4%

Quanto à categoria *saber* podemos verificar que um maior volume de informação é encontrado nos rapazes (10%), tendo apenas 2% das raparigas referido esta categoria. Apenas 4% dos alunos (em igual número no que se refere ao sexo), mencionam a categoria ensinar como algo que poderão fazer quando já souberem ler.



GRÁFICO 10 - Tema IV – O que poderás fazer

2.1.5. Tema V – O que gostarias de ler

O Quadro 12 apresenta os resultados obtidos com a questão “O que gostarias de ler?”, com as respostas recolhidas seleccionámos 11 categorias. Com a análise do quadro verificamos que 34% dos alunos gostaria de ler *histórias*, sendo este número correspondente a 22% de raparigas e 12% de rapazes. De seguida vem a opção pelos *livros* (32%), sendo 18% feita por raparigas e 14% feita por rapazes. A escolha pelo gosto de ler as *fichas* da escola aparece em terceiro (6%) sendo na sua maioria feita por rapazes (4%) e 2% por raparigas.

QUADRO 12 – TEMA V – O QUE GOSTARIAS DE LER

	Masc.	%	Fem.	%	Total	%
Livros	7	14	9	18	16	32%
Letras	2	4	0	0	2	4%
Fichas	2	4	1	2	3	6%
Histórias	6	12	11	22	17	34%
Legendas	4	8	1	2	5	10%
Mensagens	0	0	1	2	1	2%
Rótulos	1	2	0	0	1	2%
Cartazes	1	2	0	0	1	2%
Nomes	1	2	1	2	2	4%
Papéis	1	2	0	0	1	2%
Jornais	1	2	0	0	1	2%
	26	52%	24	48%	50	100%

As restantes categorias aparecem com valores muito baixos e próximos e parecem indicar a necessidade de satisfação de algumas necessidades com que se deparam os alunos, como ler *os nomes* dos pais (4%) com igual número de raparigas e rapazes e *mensagens* pessoais 2% (apenas referido por raparigas).

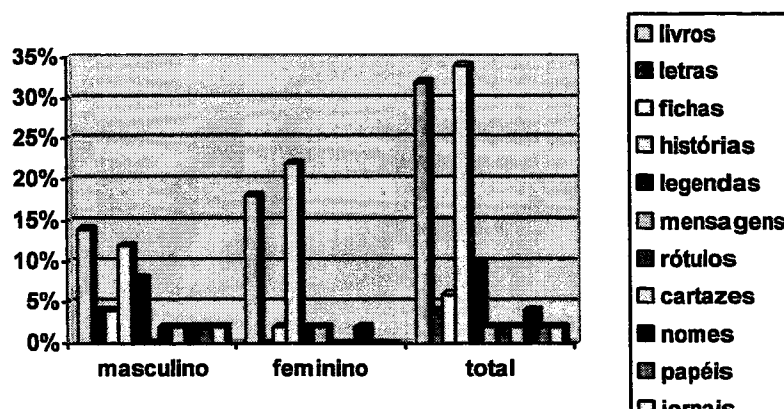


GRÁFICO 11 - Tema V – O que gostarias de ler

2.2. Suportes de escrita

Pretendemos com esta prova verificar se as crianças nomeavam correctamente os diferentes suportes de escrita e se sabiam o que cada suporte “dizia”, ou seja “o que é que estava lá escrito”.

2.2.1. Suportes de escrita – O que é isto?

Como se pode verificar pela leitura do Quadro 13, os suportes de escrita mais conhecidos são os livros (quer o manual escolar, quer o livro de histórias), seguido do jornal. É importante salientar que o manual de leitura foi referido como *livro da escola para se aprender* e o de histórias *para ler* e quando questionadas sobre o conteúdo do livro de histórias, a maioria referiu que tinha histórias, enquanto que o manual de leitura tinha apenas letras.

O outro suporte mais conhecido é o jornal (98%) e a revista (94%), seguindo-se o envelope com endereço e selo e o cartão de boas festas (escrito). O folheto de supermercado, apesar de ser uma presença constante nas nossas caixas de correio, é identificado pela maioria por jornal, o que se deve à sua semelhança com os jornais (tamanho e várias folhas soltas).

A totalidade das crianças identificou o manual de leitura (40% rapazes e 60% de raparigas) e o livro de histórias (42% rapazes e 58% raparigas). O envelope foi identificado na sua maioria como um envelope/carta, 40% por raparigas e 36% por rapazes. O cartão de boas festas foi identificado por cartão/postal por 60% das crianças

e por igual número de raparigas e rapazes. Quanto aos suportes menos conhecidos carta manuscrita, factura da água e folheto de supermercado, a carta é referida pela maioria como um papel, tendo sido este o suporte menos identificado. Pensamos que este desconhecimento se deve ao desuso do correio para envio de mensagens escritas, e à crescente utilização dos telefones (fixos e portáteis) e computadores utilizados para o mesmo efeito.

QUADRO 13 – SUPORTES DE ESCRITA – “O QUE É ISTO?”

	Masc.	%	Fem.	%	Total	%
TEMA I - Manual de leitura						
1. livro	20	40	30	60	50	100
TEMA II – Livro de histórias						
1. livro	21	42	29	58	50	100
TEMA III – Envelope selado (carta)						
1. carta	18	36	20	40	38	76
2. postal	4	8	2	4	6	12
3. papel	2	4	3	6	5	10
4. fruta (selo)	1	2	0	0	1	2
		50		50		100
TEMA IV – Cartão de boas-festas						
1. descr. da imagem	4	8	3	6	7	14
2. cartão/postal	15	30	15	30	30	60
3. carta	3	6	2	4	5	10
4. envelope	2	4	3	6	5	10
5. não sei	1	2	2	4	3	6
		50		50		100
TEMA V – Carta manuscrita						
1. papel	24	48	25	50	49	98
2. letras	1	2	0	0	1	2
		50		50		100
TEMA VI – Jornal						
1. jornal	25	50	24	48	49	98
2. telejornal	0	0	1	2	1	2
		50		50		100
TEMA VII revista						
1. revista	23	46	24	48	47	94
2. jornal	2	4	0	0	2	4
3. livro	0	0	1	2	1	2
		50		50		100
TEMA VIII- Factura água						
1. papel	22	44	19	38	41	82
2. factura	1	2	2	4	3	6
3. ficha	0	0	2	4	2	4
4. carta	2	4	2	4	4	8

		50		50		100
TEMA IX – Folheto supermercado						
1. jornal	8	16	17	34	25	50
2. revista	8	16	2	4	10	20
3. papel	2	4	5	10	7	14
4. folheto	6	12	2	4	8	16
		50		50		100

A carta manuscrita foi identificada pela maioria das crianças como um papel (50% por raparigas e 48% por rapazes), 2% dos rapazes referiram-se à carta como sendo letras. Podemos verificar que nenhuma criança identificou o material por carta. Relativamente ao jornal, foi identificado por 50% de rapazes e 48% de raparigas, tendo havido uma criança que não conseguiu identificar este material apresentado. A revista foi identificada por 94% das crianças, sendo 48% por raparigas e 46% por rapazes. A factura da água só foi identificada por 2% dos rapazes e 4% de raparigas. A maioria (82%) identificou a factura da água com um papel apenas. O folheto do supermercado foi identificado por 16% das crianças, tendo na sua maioria sido feito por rapazes 2% e apenas por 4% de raparigas. Nesta categoria 50% dos alunos referiram o folheto como sendo um jornal, sendo essa referência feita por 34% das raparigas e 16% de rapazes.

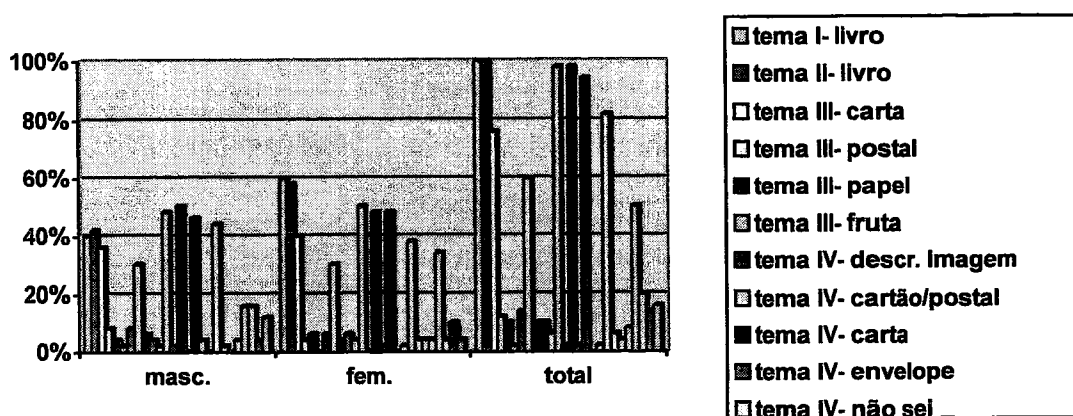


Gráfico12 – Suportes de escrita – “O que é isto?”

2.2.2. Suportes de escrita – O que está aqui escrito?

O Quadro 14 apresenta os resultados obtidos pelas respostas dadas pelos alunos quando lhes foi perguntado o que é que estaria escrito em cada um dos materiais apresentados. Como já foi referido, procedemos à categorização da informação de acordo com o tipo de identificação que foi feito sobre o material. As observações feitas tiveram como resultado respostas baseadas na identificação do material pela:

Leitura de gravuras - Identificação pela apresentação do material (capa, rosto) ou seja, quando os sujeitos nomeavam o material pelo seu aspecto exterior e imagens que apresentam;

Leitura do texto escrito - Identificação do material e sua função, quer isto dizer que, fizeram associações entre o aspecto do material e o tipo de texto que apresentava (manuscrito, imprensa, formal, informal...) sugerindo a sua função.

Leitura inventada pela criança – quando as respostas dadas não apresentavam qualquer relação com aspecto exterior do material (imagem, capa, rosto) nem com o texto impresso apresentado.

Não sei – também foi uma categoria por nós criada, por terem havido crianças que não conseguiram atribuir qualquer nome ao material.

QUADRO 14 – SUPORTES DE ESCRITA – “O QUE ESTÁ AQUI ESCRITO?”

	Masc.	%	Fem.	%	Total	%
TEMA I - Manual de leitura						
1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. desenhos	0	0	1	2	1	2
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. para aprender	6	12	7	14	13	26
2.2. para escrever	4	8	2	4	6	12
2.3. para ler	12	24	10	20	22	44
2.4. para a escola	2	4	4	8	6	12
2.5. não sei	1	2	1	2	2	4
		50		48		98
TEMA II – Livro de histórias						
1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. histórias	17	34	22	44	39	78
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. coisas para ler	8	16	3	6	11	22
		16		6		22
TEMA III – Envelope selado (carta)						

1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. coisas de alimentos (selo)	1	2	0	0	1	2
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. carta	17	34	16	32	33	66
3. Leitura inventada pela criança						
3.1. coisas de ir para a praia	0	0	2	4	2	4
4. Não sei	7	14	7	14	14	28
TEMA IV – Cartão de boas-festas						
1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. imagens	3	6	2	4	5	10
1.2. letras	1	2	3	6	4	8
		8		10		18
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. cartão	16	32	18	36	34	68
3. Não sei	5	10	2	4	7	14
TEMA V – Carta manuscrita						
1. Leitura de gravuras - Identificação pela apresentação do material (capa, rosto)						
1.1. letras	8	16	5	10	13	26
1.2. coisas escritas	4	8	7	14	11	22
		24		24		48
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. carta	5	10	9	18	14	28
3. Não sei	8	16	4	8	12	24
TEMA VI – Jornal						
1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. imagens (pessoas)	3	6	5	10	8	16
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. notícias	13	26	12	24	25	50
2.2. coisas importantes	7	14	6	12	13	26
		40		36		76
3. Não sei	2	4	2	4	4	8
TEMA VII - revista						
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
1.1. coisas de novelas	7	14	8	16	15	30
1.2. pessoas	6	12	7	14	13	26
1.3. coisas de mulheres	3	6	7	14	10	20
1.4. saber e ler	7	14	4	8	11	22
1.5. revista	1	2	0	0	1	2
		48		52		100
TEMA VIII- Factura água						
1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. letras e números	6	12	5	10	11	22
2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)						
2.1. contas	4	8	3	6	7	14

2.2. entidade (Câmara, Hosp., Seg. Social, água)	9	18	12	24	21	42
		26		30		56
3. Não sei	4	8	7	14	11	22
TEMA IX – Folheto supermercado						
1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))						
1.1. imagens	15	30	13	26	28	56
2.1. preços (o que há para comprar)	10	20	12	24	22	44

Pela análise do Quadro, resultado das respostas baseadas na identificação do material, podemos verificar que relativamente ao tema I – Manual de Leitura, 50% dos rapazes identificou o material e a sua função, tendo 24% referido que servia para ler, 12% para aprender, 8% para escrever e 4%, que servia para a escola; quanto às raparigas 48% também identificou quanto à função, tendo 20% referido que servia para ler, 14% para aprender, 8% para a escola e 4% referiu que era material escolar. Apenas 4% dos alunos não conseguiu nomear o material e 2% nomearam o material pela sua apresentação (desenho da capa).

Quanto ao tema II – Livro de histórias, foi elevada a percentagem de raparigas e rapazes que identificou o material pela sua apresentação 44% e 34%, respectivamente. Quanto à identificação da sua função 16% foi feita por rapazes e 6 % por raparigas.

No tema III – Envelope selado (carta) a maioria dos rapazes e raparigas identificou o material pela sua função, 34% e 32% respectivamente. Apenas 2% (rapazes) nomeou o material de acordo com a imagem que apresentava, referiu que se tratava de “*coisas de alimentos*”, porque no selo estavam representados frutos.

Relativamente ao tema IV – Cartão de boas-festas, a identificação pela apresentação do material foi feita por 10% das raparigas e 8% dos rapazes. Quanto à sua função 36% das raparigas e 32% dos rapazes referiu que se tratava de um cartão. 14% dos alunos não conseguiu fazer qualquer tipo de nomeação, sendo este valor referente a 0% de rapazes e 4 % de raparigas.

No tema V – carta manuscrita, e pela análise do Quadro, podemos verificar que a maioria dos alunos não conseguiu nomear o material pela sua função. Tendo a mesma percentagem de raparigas e rapazes referido o material de acordo com a sua

apresentação. Apenas 28% identificou a carta, tendo a identificação sido feita por 18% das raparigas e 10% dos rapazes. 24% dos alunos não conseguiu identificar o material.

No tema VI – Jornal, verificamos que os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados do Quadro 13, quando perguntámos à criança o que era aquele material, ao qual 98% respondeu que se tratava de um jornal. Também aqui a maioria das crianças (76%) conseguiu identificar o material pelo texto apresentado e pela sua função, referindo que se tratavam de notícias e de coisas importantes.

Relativamente ao tema VII – Revista, verificámos que todos os alunos identificaram o material pela interpretação do texto escrito e sua função (“*coisas de novelas; coisas sobre pessoas; coisas de mulheres; casas...*”). A identificação foi feita 52% por raparigas e 48% por rapazes. Mas apenas 2% dos rapazes atribuiu o termo revista.

Quanto ao tema VIII – factura da água, 22% dos alunos não conseguiu fazer qualquer tipo de identificação. 56% identificou a factura de acordo com o texto escrito e sua função, tendo esta identificação sido feita 30% por raparigas e 26% por rapazes. 22% responderam de acordo o aspecto do material referindo apenas que tinha letras e números.

No tema IX – folheto de supermercado, podemos verificar que a maioria de resposta foi resultado de uma observação pela imagem do material (30% por rapazes e 26% por raparigas). Enquanto que 44% remeteu as suas respostas para o carácter funcional do material (20% rapazes e 24% raparigas).

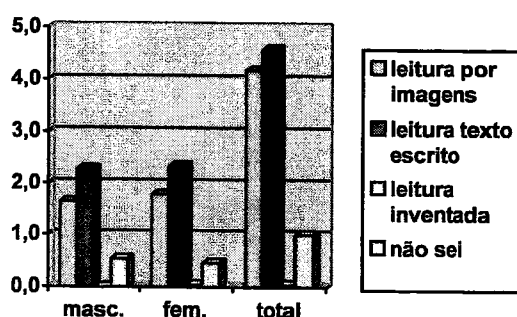


Gráfico13 – Suportes de escrita – “O que está aqui escrito?”

Para concluir e de acordo com o Gráfico 13, relativamente à questão “o que é que achas que está aqui escrito?”, a maioria das crianças fez a nomeação do material

pela leitura do texto escrito, conseguindo fazer a sua identificação e compreender a sua função, com excepção, como já referimos, ao livro de histórias, à carta manuscrita e ao folheto de supermercado. É importante salientar que apesar da factura da água não ter sido identificada pelas crianças, a maioria remeteu para algo com alguma importância: “*tem coisas importantes*”; “*contas para pagar*”; “*coisas do Hospital*”; “*da Câmara*”; “*da escola*”; “*do médico*”; “*da Segurança Social*”, ou seja, demonstram conhecer o tipo de documento, porque, segundo elas, os pais recebem em casa e ouvem comentários a seu respeito. Assim sendo, podemos concluir que no momento da passagem da prova, a maior parte das crianças já conseguia fazer alguma distinção entre imagem e texto escrito. Para a maioria o que se lê, o que interpreta e identifica o material é o texto escrito.

Os resultados obtidos com esta prova não coincidem com os resultados encontrados por Ferreiro *et al* (1985) em que grande maioria dos sujeitos fez a leitura e identificação dos textos pelas imagens. O que vem na linha dos resultados obtidos pelas autoras é o facto de que, pela observação do tipo de material exposto e identificação do texto apresentado, as crianças conseguem fazer uma busca orientada para confirmar aquilo que à priori conhecem sobre o material. Podemos concluir que existe uma conciliação entre o que representa o texto e a consideração das propriedades do mesmo que remetem para a sua funcionalidade.

CONCLUSÕES

A investigação sobre as concepções que as crianças têm sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, foi o primeiro objectivo proposto e foram medidas pela entrevista individual semi-directiva. A análise de conteúdo das entrevistas realizadas permitiu-nos identificar cinco temas gerais: aprender a ler; para que serve ler; o que se pode fazer; o que poderás fazer; e o que gostarias de ler. Ao categorizarmos o conteúdo das respostas recolhidas, procedemos à sua análise e os resultados mostram que a maioria das crianças, nos cinco temas, considera o acto de ler o mais importante atribuindo-lhe um elevado número de funções como ler livros, histórias, cartazes de rua, rótulos, mensagens e informações no computador. Também à escrita atribuem várias funções que não se restringem simplesmente à escrita de fichas da escola, mas a escrita de cartas, de mensagens no computador, escrever num diário, e também interessante, escrever sem ajuda. As crianças consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita também lhes possibilita um certo grau de autonomia. Assim podemos concluir que as crianças possuem representações funcionais da leitura elaboradas. A maioria entende que a aprendizagem da leitura possibilita o conhecimento e entendimento do mundo que a rodeia, na medida em que para a maioria, ler significa ter acesso a informações com as quais se deparam e que são possíveis de interpretar com a aprendizagem da leitura. Esta situação enquadra-se na perspectiva de Wilson (1983) e de outros autores como Bettelheim *et al.* (1983), Chauveau (1981), Downing (1987) e Wells (1981, 1985) que reafirmam a importância para a criança em ver a leitura como algo que pode ser usado para satisfazer várias necessidades, tornando-se numa actividade significativa. Podemos acrescentar e indo ao encontro dos estudos realizados por Bamberger (1976) que, na sua maioria, as crianças compreendem as intenções e finalidades da leitura, quer para ela própria quer para com quem possa praticar, na medida em que uma das funções atribuídas à leitura é a de ser possível ler para outros ou mesmo ensinar. A percentagem de crianças que atribuiu funções à leitura ligadas ao conhecimento foi também significativa. De facto, um grande número revelou o desejo de aprender, referindo-se à leitura como um meio essencial para saber mais. Algumas crianças mostraram até ser capazes de pensar na funcionalidade da leitura projectando-se no futuro (curso académico, profissão...). É interessante verificar que crianças que acabaram de iniciar o ensino formal da leitura têm a clara noção de que ler é uma tarefa extremamente importante, sendo imprescindível para aprender, estudar ou ter uma profissão. Se

tivermos em conta que estamos inseridos numa sociedade na qual a leitura e a escrita são “ferramentas” essenciais na vida das pessoas, nomeadamente na esfera profissional, estes resultados são bastante compreensíveis. Assim, as crianças desde pequenas estão inseridas num meio que valoriza a escrita, daí conferirem à leitura uma importância significativa não só no presente, mas também para o futuro.

Relativamente à existência ou não de diferenças entre rapazes e raparigas no conhecimento que revelam sobre a funcionalidade da leitura podemos concluir que, no tema I – “Aprender a ler”, um maior número de funções relativas à tarefa de ler é descrito por raparigas: ler histórias, ensinar a ler.... No tema II – “Para que serve ler”, verificamos um igual número de funções atribuídas pelos rapazes e raparigas ao acto de ler. Apesar de no geral o valor ser igual, um elevado número de raparigas atribuiu à aprendizagem da leitura a possibilidade de poder estudar mais. Já no tema III – “O que se pode fazer quando já se sabe ler”, apesar de ser pouca a diferença, as raparigas atribuíram um maior número de funções à leitura, no que respeita ao que poderão concretizar, verificando-se mesmo assim uma maior diferença nos resultados da categoria ler e contar, sendo referido por um maior número de raparigas que se souberem ler poderão ler mais livros e contar histórias. Já os rapazes atribuem um maior número de funções ao acto de ler na categoria escrever, referindo que poderão escrever nas fichas e no computador. No tema IV – “O que poderá fazer”, os rapazes foram os que mais funções atribuíram, e em particular à categoria saber. Saber mais para transitar de ano e trabalhar. Relativamente ao tema V – “O que poderás fazer quando souberes ler”, os rapazes manifestaram mais funções no geral, mas foram as raparigas que mais evidenciaram o desejo de ler histórias e livros.

Relembro o terceiro objectivo proposto neste trabalho, que sugere a identificação de possíveis diferenças entre rapazes e raparigas no conhecimento que revelam sobre os diferentes suportes de escrita. Relativamente à identificação do material apresentado às crianças podemos verificar que dos nove materiais impressos, quatro foram identificados, na sua maioria, por raparigas (o manual, o livro de histórias, o envelope selado/carta e a revista), não tendo nem os rapazes nem as raparigas identificado a carta manuscrita, e em igual número identificaram o cartão de boas-festas. Os rapazes apenas conseguiram identificar em maioria o jornal e os folhetos de supermercado.

No que diz respeito aos conhecimentos que possuem sobre o conteúdos dos suportes de escrita pudemos verificar que as crianças revelaram mais conhecimentos sobre os materiais com que estabelecem contactos mais frequentes como, o manual de

leitura e o livro de histórias. Estes são os que a criança utiliza com mais frequência na escola e em casa e de alguma forma explora individualmente ou a pares (com o professor ou colegas no que diz respeito ao manual, e com familiares no que respeita aos livros de histórias).

Sabendo que as revistas e jornais “entram” com alguma frequência nas nossas casas podemos constatar que estes foram, seguramente, os que as crianças melhor identificaram, tendo em conta que serão mais utilizados pelos adultos, podemos então concluir que lhes foi possibilitado de alguma forma um contacto e mesmo exploração em ambiente familiar. De acordo com os estudos realizados por Ferreira *et al* (1985), as crianças fazem a leitura e identificação das imagens pelos textos, mas com este tipo de material que nos mostraria se as crianças possuem conhecimentos sobre diferentes tipos de material impresso corrente, podemos verificar que as crianças já conseguem fazer alguma distinção entre imagem e texto escrito. Para a maioria o que se lê, o que interpreta e identifica o material é o texto escrito. Podemos dar aqui o exemplo da factura da água, que apesar de não ter sido identificada, pela leitura que fizeram do texto apresentado concluíram que se tratava de alguma coisa importante, de alguma identidade, para pagar. Isto prova que as crianças conseguem fazer uma busca orientada para confirmar aquilo que à priori conhecem sobre o material. Podemos, como já referimos, concluir que existe uma conciliação entre o que representa o texto e a consideração das propriedades do mesmo que remetem para a sua funcionalidade.

Ao iniciarem a aprendizagem formal da leitura, no 1.º ano de escolaridade, as crianças já reflectiram sobre a tarefa de ler e escrever. Constroem uma representação sobre os objectivos e funcionalidade da leitura, as quais poderão surgir como boas preditoras dos futuros resultados académicos. O estudo revelou que a maioria das crianças da amostra mostram possuir representações funcionais da leitura, sendo as de algumas mais elaboradas do que as de outras. Podemos constatar que apesar de ser pouca a diferença, as raparigas demonstraram possuir mais conhecimentos sobre os aspectos funcionais da leitura e da escrita, referindo, mesmo, um variado número de funções inerentes à tarefa de ler.

A par dos conhecimentos da funcionalidade da leitura, todas as crianças evidenciaram possuir conhecimentos sobre diferentes suportes de escrita, à excepção dos que entraram um pouco em desuso (carta e cartão de boas-festas). Também neste caso as raparigas revelaram possuir mais conhecimentos sobre os diversos materiais

mas, podemos salientar, que os rapazes revelaram mais conhecimentos em relação aos seus conteúdos.

Os resultados do nosso estudo vêm de encontro aos resultados de muitos estudos desenvolvidos que demonstram que o nível de elaboração das concepções das crianças que iniciam o 1.º ano de escolaridade sobre a leitura e escrita são, de facto, influenciados pelas práticas/contacto com a leitura e materiais impressos nos vários contextos onde estas interagem, assumindo o contexto familiar, neste sentido, especial importância.

IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS E INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Um dos principais problemas que hoje se colocam na educação escolar é o de conseguir elevar os níveis de literacia. Tem havido nas últimas décadas, muitas mudanças e avanços na educação, principalmente no que diz respeito aos métodos de ensino, antes baseados essencialmente na leitura e repetição, com pouca actividade por parte do sujeito. Os recentes desenvolvimentos na psicologia cognitiva enfatizam a aprendizagem pela acção e criação de zonas de desenvolvimento potencial. A compreensão dos diferentes estilos de aprendizagens dos alunos aponta, por sua vez para uma maior diversidade de estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula.

O objectivo deste estudo foi o de tentar compreender que conhecimento possuem as crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e sobre os seus suportes. Verificámos que quando a criança entra para o ensino formal, já possui determinadas concepções sobre a funcionalidade da leitura e conhecimento sobre vários suportes de escrita. É efectivamente no jardim de infância e, principalmente em contexto familiar que a criança adquire tais conhecimentos, logo, a nosso ver, deverá partir dos professores, educadores e pais a iniciativa de, num esforço comum, reunir, partilhar ideias e conhecimentos e promover actividades tendo em conta os conhecimentos e experiências de cada criança.

A mensagem que queremos deixar é que mesmo as técnicas ou procedimentos de ensino/aprendizagem desconhecidos, quando aplicados aos alunos e aos conteúdos de forma adequada e devidamente integrados num contexto, podem ser potenciais instrumentos para uma aprendizagem realmente significativa. Em face destas considerações pensamos que os processos de formação inicial e contínua de professores necessitam, também eles de substanciais modificações. Estamos em crer que o Plano Nacional de Leitura que se desenvolve actualmente em todo o país trará benefícios, não a curto prazo, certamente, quer para os alunos quer para os professores que poderão ver ultrapassadas concepções e atitudes que possuem relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

A terminar, apontamos duas questões que, por terem ficado em aberto, justificariam o desenvolvimento de investigações posteriores:

1. Em primeiro lugar, uma vez que não se pode ignorar a influência da família na evolução das concepções sobre a leitura e escrita, será certamente de todo o

interesse a realização de um estudo longitudinal que permita estabelecer comparações e analisar essa evolução de concepções, tendo em conta a origem sócio-cultural das crianças.

2. Em segundo lugar, é nossa convicção de que, depois do levantamento de opiniões, se torne essencial investigar no terreno a prática dos professores (observação de aulas), mesmo ao nível da prática pedagógica, dada a distância que parece existe entre o tipo de ensino/estratégias que são utilizadas e as concepções prévias que as crianças possuem sobre a funcionalidade da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. P. (2003). *A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades de aprendizagem da leitura*. Psychologica – Avaliação Neuropsicológica. n.º34, 155-176. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Allende, F. & Condemarin, M. (2005). *A Leitura - Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Artmed Editora.
- Almeida, M., Guerreiro, M., & e Mata, L. (1998). *O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais*. Análise Psicológica, 16 (2), 321-329.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnes, S. B., Gutfreund, M. Satterly, D. & Wells C. G. (1983). *Characteristics of adult speech wich predict children's language development*. Journal of child language, 10, 65-84.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa – Dinalivro.
- Briggs, C. & Elkind, D. (1973). Cognitive development in early reader. Development. Psychology. 9, 279-280.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Carly L. (1990). “Será a consciência fonológica um todo homogéneo? A evidência dos iletrados. Revista Portuguesa de Psicologia. 26, 57-76.
- Catts, H. W. (1993). *The relationship between speech-language impairments and reading disabilities*. Journal of Speech and Hearing Research, 36, 948-958.
- Coelho, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise didáctica*. São Paulo. Moderna.2000.
- Cruz, V. (2005). *Educação cognitiva e prevenção das dificuldades na leitura*. www.cied.uevora.pt.
- Downing, J. (1973). *Comparative reading*. New York: MacMillan.
- Elkind, D. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ferreira, E.; Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora.

- Festas, M. I. F. (1998). *A Compreensão da Leitura: A Construção de um Modelo Mental do Texto*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fontes, M. J. (2004). *Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socio-económico baixo*. Psicologia: Reflexão e crítica, 2004, 17, 83-94.
- Gallego, C. (2000). *aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura*. Texto apresentado no I Congresso Mundial de Lectoescritura – Valência.
- Galvão, A. M. (2001b). *Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetos no mundo da cultura escrita*. Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, n.º16.
- Galvão, A. M. (2002). *Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de leitura em crianças com baixo nível de escolarização*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.º 81, p. 115-142.
- Grisay, A. E. DelHxlte, A. (1990). *Quelle approche du langage écrit à la maison et lécole? Le point du vue des parents*. Revue Francaise de Pédagogic, 91, 47-57.
- Guimarães, S.R. (2003). *Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 19n. 1. p. 33-45.
- Hall, N., Larson, J. & Marsh, J (2003). *Handbook of early childhood literacy*. Sage publications.
- Heath, S. B. (1982). *What to bedtime story means: narrative skills at home and school*. Language in Society, 11, 49-76.
- Hiebert, E. H. (1980). *The relationship of logical reasoning ability, oral language comprehension and home experiences to preschool children print awareness*. Journal of reading behaviour, 12, 313-324.
- Horta, I. V. & Martins, M. A. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações Educacionais*. Análise Psicológica, 1, p.:213-223.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). *The role of the future in student motivation*. Educational Psychology, 34, 113-125.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). *Instrumentality, task value and intrinsic motivation: Making sense of their*

independent interdependence. Contemporary Educational Psychology, 29, 63-76.

- Kroll, B. (1983). *Antecedents of individual differences in children attainment*. In B. Kroll & G. Wells (eds). *Explanations in the Development of Writing*. Chichester: John Wiley.
- Langford, P. (1989). *El Desarrollo del Pensamento Conceptual en la Escuela Primaria*. Edições Paidós.
- Malka, A., & Covington M. V. (2004). *Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance*. Contemporary Educational Psychology, 30, 60-80.
- Manzano, M. G.(1998). *A Criança e a Leitura*. Porto Editora.
- Martins, M. A.; Mendes, A. Q. (1987). *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita*. Análise Psicológica, 4(v), 499-508.
- Martins, M. A. (1997). *Como as Crianças Percepcionam A Leitura e a Escrita*. Noesis. Outubro/Dezembro.20-21.
- Martins, M. A. (1998). *Conhecimentos Precoces Sobre Linguagem Escrita e Aprendizagem da Leitura*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da leitura*. ISPA Lisboa.
- Mata, L. (1991b). *Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita - Papel das Interações Sociais*. Análise Psicológica, 9 (3/4), 403-410.
- Mata, L. (2004). *Era uma vez...* Análise Psicológica, 1 (XXII), 95-108.
- Mata, I (2004). *Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem*. Análise Psicológica, XXII, 73-80.
- McGregor, K. K. *et al* (2002). *Semantic representation and naming in young children*. Journal of Speech, Language and Hearing Research, v. 45, p. 332-346.
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). *A model of future oriented motivation and self-regulation*. Educational Psychology Review, 16, 9-33.
- Moraes, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa – Edições Cosmos.
- Nelson, K. (1996). . New York: Cambridge University Press.
- Neves, M. C. & Martins, M. A.(1994). *Descobrendo a Linguagem Escrita*
- Niza, S. (1997). *Para o Ensino da Linguagem Escrita*. Noesis. 1997.24-26.
- Niza, S. (1997). *Cultivar o Gosto Pela Leitura*. D.E.B. Ministério da Educação.

- Normas da APA. *Como escrever um relatório de um estudo empírico com as normas da APA.2000-2001*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Okada, T. et al.(2000). *Naming of animal and tool: a functional magnetic resonance imaging study of categorical differences in the human brain áreas cmmonly used for naming visually presented objects*. Neuroscience Letter, v.296, p. 33-36.
- Peixoto; F. (2004). *Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto conceito e rendimento académico*. *Análise Psicológica*. 1 (XXII): 235-244.
- Pereira, M. A. (1995). *Dislexia – Disortografia – numa Perspectiva Psico-Sociolinguística*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raynor, J. O. (1981). *Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change*. In G. d'Ydewalle & M. Lens (eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 199-231). Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & erlbaun.
- Ramalho, G. & Sim-Sim (1993). *Como Lêem as nossas crianças*. Gabinete de Estudos e Planeamento. Ministério da Educação
- Rebelo, J. A. S. (1998). *Testes de Compreensão da Leitura*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rebelo, J. A. S (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Edições Asa.
- *Revista de Psicologia – Teoria, Investigação e Prática (2001)*. Vol. 6 (1), p.5-24. L. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Rigolet, S. A. N. (1990). *Leitura do Mundo Leitura de Livros. Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto Editora
- Robinson, W. P., & Taylor, C. A. (1986). *Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar* *Análise Psicológica*, 5(1), 105.
- Salles, J. & Parente, M. A.(2002). *Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura*. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15, p. 321-331.
- Santos, N.R. (2005). Évora. *Projectos de Investigação em Psicologia – Guia para a sua elaboração e execução*. Gráfica Eborense.

- Scheuer, C. I.; Stivanin, L. ; Mangilli, L. D.(2004). *Nomeação de figuras e a memória em crianças: efeitos fonológicos e semânticos*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 16, n.º1, p.49-56.
- Silva, A. C. (2004). *Descobrir o princípio alfabético*. *Análise Psicológica*,1, 187-191.
- Silva, A. C. & Martins M. A. & Almeida, Leandro S. (2001). *A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica*. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática Centro de Estudos em Educação e Psicologia*. Universidade do Minho. Vol. 6 (1), p.5-24. L.
- Sim-Sim, I. (1994). *De Que é Que Falamos Quando Falamos de Leitura*. *Inovação*. Vol.7, n.º2.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: Quando começar e como. *Noesis*. N.º59, Julho/Setembro 2001.
- Soares, J. L. (1997). *A Leitura e a Escrita nos Programas do 1.ºCiclo*. *Noesis*.(1997).22-23.
- Snow, C. E. & Goldfield, B. (1982). *Buiding stories: the emergence of information structures from conversation*. In Tannen (eds.). *Analysing Discourse: Text and Talk*. Washington: Georgetown University Press.
- Soares, M. B. *Letramento: um tema em três géneros*: Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- Teixeira, M., M. (1989). *A compreensão cognitiva dos conceitos linguísticos na preparação das crianças para a aprendizagem da leitura*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, p. 69-80. Universidade do Minho.
- Oslon, D. (1984). “*See jumping*” *some oral language antecedents of literacy*. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds), *Awakening to literacy*. Exeter: Heinemann.
- Pestana, M., H. & Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. *Edições Sílabo*.
- Steinberg, D. D. (1982). *Psycholinguistics: Language, mind and world*. London. Longman

- Stivanin, L. e Scheuer, C. I. (2005). *Tempo de latência e exactidão para a leitura e nomeação em crianças escolares: estudo piloto*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.º3, p.425-436.
- Teale, W. E. (1984). *Reading to young children: Its significance for literacy development*. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds.). *Awakening to literacy*. London. Heinemann.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). *Home background and young children's literacy development*. In W. Teale, & Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy – Writing and reading* (2nd ed., 173-206). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1995). *Emergence Literacy: New perspectives*. In D: Strickland, & L: Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and Write* (7th ed., 1-5). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Tifone, R.(1988). *A crucial psycholinguistic prerequisite to reading children's metalinguistic awareness*. Revista Portuguesa de Educação, 1,2, 61-72.
- Vaz, J. P. *Ensinar a compreender. Das Estratégias de Leitura à Leitura Estratégica* (1998). Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Valente, F.; Martins, Alves (2004). *Competências matlinguísticas e aprendizagem da leitura m duas turmas do 1.ºano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. Análise Psicológica, 1 (XXII); 193-212.
- Vernon, M. (1971). *Reading and its Difficulties*. London: Cambridge: Cambridge Press.
- Viana, F. L. *Leitura: Uma questão de métodos?*(1997). Noesis. 27-30
- Wells, Gordon (1982), *Linguagem e Aprendizagem - diálogo entre adultos e crianças m casa e na escola*. Análise Psicológica, vol. 3, n.º1/2, p. 75-84.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge University Press.
- Wells, G. (1988). *Preschool literacy-related activitie and success in scholl*. In D. Oslon, N. Torrance & A. Hildyard (eds.). *Literacy Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, D. & Bloom, W. & Hall, N. (1993). *Literacy in Action*. The Falmer Press.

ANEXOS

ANEXO A

Estrutura dos níveis ocupacionais

ESTRUTURA DOS NÍVEIS OCUPACIONAIS

NÍVEIS		FUNÇÕES	FORMAÇÃO	EXEMPLOS
GERENTES		Definição da política geral da empresa ou funções semelhantes na organização da empresa	Conhecimento da planificação e coordenação das actividades fundamentais da Empresa	Gerente geral, gerente geral, chefe de departamento de nível
QUADROS SUPERIORES	1.1-Técnicos de Produção e outros	Trabalho de criação ou adaptação de métodos e processos técnicos-científicos	Conhecimento da planificação e coordenação das actividades fundamentais do campo em que está situado e que dirige ao estudo e investigação de problemas de grande responsabilidade a nível técnico	1.1-Engenheiro, engenheiro, professor de ensino secundário, chefe de departamento industrial
	1.2-Técnicos Administrativos			1.2-Chefe de divisão, chefe de departamento, chefe de serviço, gerente de sistemas
QUADROS MÉDIOS	2.1-Técnicos de Produção e outros	Funções de organização e adaptação da planificação, estudos de experimentação e desenvolvimento ligados a trabalhos de carácter executivo	Formação profissional técnica de nível médio visando trabalhos de execução, estudo e planificação num campo bem definido ou de coordenação em vários campos	2.1-Agente técnico de engenharia topográfica, professor de ensino primário, engenheiro geral, chefe de serviço de produção
	2.2-Técnicos Administrativos			2.2-Chefe de serviço administrativo, gerente, tesoureiro, programador
TÉCNICO-OPERÁRIOS, CONTRAMESTRES		Concepção de um grupo de trabalho, segundo directivas fixadas superiormente, mas exigindo o conhecimento das particularidades de execução	Formação profissional completa com especialização em determinado campo	3.1-Mestre, encarregado, chefe de serviço fabril ou de produção, chefe de obra
TÉCNICO-OPERÁRIOS E ALTAMENTE QUALIFICADOS (Administrativos, Operários, Produção e outros)		Funções de execução de trabalho sob direcção, executadas em directivas gerais fixadas superiormente	Formação profissional completa que, para além de conhecimentos técnicos e práticos, inclui uma especialização	3.2-Técnico, assistente de bordo, desenhador e de execução em 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º, 18.º, 19.º, 20.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 26.º, 27.º, 28.º, 29.º, 30.º, 31.º, 32.º, 33.º, 34.º, 35.º, 36.º, 37.º, 38.º, 39.º, 40.º, 41.º, 42.º, 43.º, 44.º, 45.º, 46.º, 47.º, 48.º, 49.º, 50.º, 51.º, 52.º, 53.º, 54.º, 55.º, 56.º, 57.º, 58.º, 59.º, 60.º, 61.º, 62.º, 63.º, 64.º, 65.º, 66.º, 67.º, 68.º, 69.º, 70.º, 71.º, 72.º, 73.º, 74.º, 75.º, 76.º, 77.º, 78.º, 79.º, 80.º, 81.º, 82.º, 83.º, 84.º, 85.º, 86.º, 87.º, 88.º, 89.º, 90.º, 91.º, 92.º, 93.º, 94.º, 95.º, 96.º, 97.º, 98.º, 99.º, 100.º

(continua)

continuação:

NÍVEIS		FUNÇÕES	FORMAÇÃO	EXEMPLOS
TÉCNICO-OPERÁRIOS E ALTAMENTE QUALIFICADOS	4.1-Administrativos	Funções de carácter executivo, completo ou limitado e normalmente não repetitivas, executadas em directivas gerais bem definidas, exigindo o conhecimento do seu plano de execução	Formação profissional completa ou proficiente (limitada ou total), que inclua conhecimentos técnicos e práticos	4.1-Assistente administrativo de nível 1, operador de máquina
	4.2-Operários			4.2-Operário de nível 1, técnico de nível 1
	4.3-Produção e outros			4.3-Técnico de especialidade (técnico em aço), chefe de oficina de manutenção, auxiliar de manutenção
TÉCNICO-OPERÁRIOS E ALTAMENTE QUALIFICADOS (Administrativos, Operários, Produção e outros)		Funções de execução, totalmente planificadas e definidas, de carácter predominantemente repetitivo ou rotineiro, pouco complexas, geralmente rotineiras e por vezes repetitivas	Formação profissional num campo limitado ou conhecimentos profissionais práticos e elementares	5.1-Registador de dados, telefonista, operador de máquina, operador de máquina
TÉCNICO-OPERÁRIOS E ALTAMENTE QUALIFICADOS (Administrativos, Operários, Produção e outros)		Tarefas simples, diversas e normalmente não especializadas, totalmente determinadas	Conhecimento da ordem prática susceptível de serem adquiridos num curto espaço de tempo	6-Assistente de nível 1, operador de nível 1, operador de nível 1, operador de nível 1

Silva Santos et al. (1973)

Martins, M.A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura* (pp.241-242). Lisboa. ISPA.

ANEXO B

Entrevista individual semi-directiva

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-DIRECTIVA

(Apropriação das utilizações funcionais da leitura)

Nome: _____

Para que é que tu queres aprender a ler?

Para que serve saber ler?

O que é que se pode fazer quando se sabe ler?

O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?

Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?

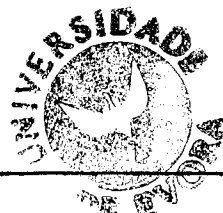
ANEXO C
Suportes de escrita

SUPORTES DE ESCRITA

Perguntar à criança o que é que acha que é aquilo, e que acha que está lá escrito, apresentando-lhe em seguida:

	O que é isto:	O que está aqui escrito
- um manual de leitura		
- um livro de histórias		
- um envelope selado com nome e morada escritos		
- um bilhete de boas festas com texto manuscrito		
- uma carta manuscrita		
- um jornal		
- uma revista (TV Guia)		
- uma factura da água		
- um prospecto com imagens e preços de um supermercado		

Nome: _____



ANEXO D

Categorização da Entrevista semi-directiva

Categorização
Entrevista Semi-directiva

Categorias Temáticas

TEMA I – aprender a ler

Cat. 1. - ler

- 1.1. livros (“Para ler os meus livros de histórias”; “ Para ler os livros de fadas”)
1-2-4-7-11-16-22-27-31-33-29-41-42-43-49
- 1.2. fichas (“Para ler as fichas que levamos para casa”; “Para fazer bem as fichas da escola”)
3-19-21-44-45-47-50
- 1.3. legendas (“Para ler as legendas dos filmes”; Para ler as coisas que dão na televisão e que eu gosto”)
6-8-13-32
- 1.4. cartazes/letreiros (“Para ler os cartazes das ruas”; “Quero ler as placas que estão no meu bairro”).
39-46
- 1.5. computador (“Para ir ler coisas na Internet”)
5-15-23
- 1.6. rótulos (“Quero ler o que dizem as caixas dos meus cereais.”)
14-17
- 1.7. histórias (“já posso ler as histórias de que gosto”)
9-25-28-30

Cat. 2 - escrever

- 2.1. computador (“Para poder escrever no meu computador”)
37
- 2.2. fichas (Vou conseguir escrever nas fichas que faço na aula.”)
12-40

Cat. 3 saber

- 3.1. transitar de ano (“se souber ler já posso passar para outra sala.”)
18
- 3.2. trabalhar (“depois já posso trabalhar e ganhar muito dinheiro.”- (“Depois vou querer ser médica.”)
24-10
- 3.3 ser inteligente (“Quero saber mais para ser mais esperta”)
38

Cat. 4 ensinar

- 4.1. ler (“Quero ensinar outros meninos a ler” ; Quero ensinar coisas aos meninos deficientes que não conseguem ler.”)
26-36
- 4.2. escrever (“Vou ensinar a minha avó a escrever o nome dela”)
20

Cat. 5 - contar

- 5.1. histórias (“Quero contar histórias à minha avó porque ela nunca andou à escola”; “Assim já posso ser eu a contar as histórias ao meu mano”)
34-35-48

TEMA II - para que serve

Cat. 1. contar

- 1.1. histórias (“Assim já não é preciso a minha mãe contar-me as histórias.”
1-20-24-25-27-28-34-35-42-43-44

Cat. 2 saber

- 2.1. transitar de ano (“Quero saber ler porque faz bem.”; “Quero ler para saber mais coisas.”)
2-50

Cat. 3 escrever

- 3.1. fichas (“Quando fizer as fichas em casa já vou ler sozinha.”)
3

Cat. 4 saber

- 4.1. tirar um curso (“Vou tirar um curso de retroescavadoras.”)
4

Cat. 5. ler

- 5.1. histórias (“Quero ler a história do golfinho azul.”;
7
5.2. livros (“Tenho lá livros que só vi os desenhos e agora já os vou ler.”;
“Quero saber ler
5-8-9-10-12-16-17-18-21-23-30-32-33-48
5.3. legendas (Vou poder ver os filmes que gosto.”; Vou poder ler mais coisas na televisão.”)
6-11-22-29-37
5.4. computador (“Vou ler as coisas no computador.”; Já posso ler coisas da Internet.”)
13-15
5.5. rótulos (“Às vezes gosto de ler o que está escrito nas garrafas.”)
14
5.6. moradas (“Vou poder ler as moradas das pessoas.”)
19
5.7. cartas (“Vou poder ler as cartas que chegam de manhã no correio.”)
38

Cat. 6 ensinar

- 6.1. ler (“Vou ensinar outros meninos a ler”; “Já posso ensinar a minha avó as letras.”)
26-36-46

Cat. 7 aprender

- 7.1. estudar (“Quero aprender a estudar para passar de ano.” ;
“Quero aprender as coisas que estão nos livros e que estamos a aprender.”)
31-39-40-41-45-47-49

TEMA III - O que se pode fazer

Cat.1. contar

- 1.1. histórias (“Pode-se contar as histórias.”; “Posso ser eu a contar as histórias
ao meu mano que ele ainda não sabe.”)
1-5-7-32-35

Cat. 2. ler

- 2.1. livros (“Vou poder ler os livros que não li”; “Pode-se ler os livros da
escola.”)
2-9-14-17-19-21-22-24-29-30-33-34-39-46
2.2. cartas (“Também vou poder ler as cartas que o meu pai recebe.”;
6
2.3. cartazes (“ Gosto de ler os cartazes grandes à beira da estrada.”)
10-47
2.4. computador (“Posso ir à Internet ler as coisas”)
11-15-18-20-48-49
2.5 jornais
41
2.6. histórias
25-27-42-44-45

Cat. 3 escrever

- 3.1. fichas (“ Pode-se escrever mais coisas nas fichas.”)
16-28-37-40-43-50
3.2. livros (“Já posso escrever bem nos livros da escola.”)
3
3.3. cartas (“Também vou escrever à minha tia que está na França.”)
8
3.4. computador (“Posso escrever as coisas no computador.”)
38-13

Cat. 4 saber

- 4.1 Transitar (“se já souber ler passo de ano.”
23

Cat. 5 comprar

- 5.1. Alimentos (“Quando for à loja posso escolher as coisas de comer.”)
4

Cat. 6 ensinar

- (“Pode-se ensinar as coisas a outros meninos.”; “Já se pode ensinar às avós
coisas que aprendemos.”)

26-36

Cat. 7 responder (“Vou conseguir ler e responder bem.”)

31

Cat. 8 estudar (“Vou estudar para saber mais.”)

12

TEMA IV o que poderás fazer

Cat. 1 jogar

1.1 computador (“Vou jogar com o meu primo no computador.”; “Vou ler os jogos quando estou a jogar.”)

1-3-15-39

Cat.2 escrever

2.1. computador (“Já posso também escrever mensagens como a minha irmã.”; “Vou escrever coisas no computador.”)

2-26-27-35-37

2.2. fichas (“Vou escrever nas fichas os números que ainda não sei”)

10-14-42

2.3. nomes

28

2.4.diário

49

Cat. 3 saber

3.1. tirar um curso (“Vou tirar um curso.”)

4-40

3.2.Universidade (“Quero ir para a universidade.”)

32

3.3.Transitar

24-34

3.4.Trabalhar (“ Quando já souber ler já posso ter uma profissão.”)

36

Cat. 4 ler

4.1. livros

5-6-9-11-12-16-18-21-22-23-25-29-30-33-43

4.2. revistas

7-13-19-41

4.3. histórias

17

4.4.legendas

44-48

4.5. jornal

	46
4.6. rótulos	47
4.7. canções	50

Cat. 5 contar

5.1. histórias	8-31-45
----------------	---------

Cat. 6 ensinar

6.1. ler (“Vou ensinar as outras pessoas que não puderam aprender a ler.”; “Quero ensinar meninos a ler.”)	20-38
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

TEMA V gostar de ler

Cat. 1 livros (“Gostaria de ler os meus livros da selva.”; “Gostaria de ler livros de minerais.”)

1-2-3-5-9-10-11-12-15-17-23-30-42-43-45-50

Cat. 2 letras (“Gostaria de ler as letras todas das fichas.”; “As letras que aparecem nos livros.”)

4-31

Cat. 3 fichas (“Quero ler as fichas sozinha.”; Vou ler as fichas em casa sem a mãe.”)

6-37-46

Cat. 4 histórias (“Vou ler as histórias que mais gosto.”; “Gostaria de ler muitas histórias.”)

7-8-14-16-18-19-20-22-24-25-27-28-29-33-34-35-49

Cat. 5 Legendas (“Quero ler as legendas dos filmes em inglês.”; “Gostaria de ler nos desenhos animados que não percebo.”)

13-21-44-47-48-

Cat. 6 mensagens (“Quero ler as mensagens que o meu namorado me manda.”)

26

Cat. 7 rótulos (“Gostaria de ler o que diz nos cereais.”)

32

Cat. 8 cartazes (“Gostaria de ler as coisas que vejo nas ruas com fotografias.”)

36

Cat. 9 nomes (“Quero ler os nomes dos meus pais.”; “Gostaria de ler os nomes das pessoas.”)

38-39

Cat 10 Papéis (“Gostaria de ler os papéis que os outros escrevem.”)

46

Cat. 11 jornal (“Quero ler aquela parte do jornal que é para as crianças.”)

41

ANEXO E

Categorização dos suportes de escrita (O que é isto?)

Análise de dados
Suportes de escrita
(O que é isto?)

TEMA I - Manual de leitura	Masculino	Feminino	Total	%
1. livro	20	30	50	100
TEMA II – Livro de histórias	Masculino	Feminino	Total	%
1. livro	21	29	50	100
TEMA III – Envelope selado (carta)	Masculino	Feminino	Total	%
1. carta	18	20	38	76
2. postal	4	2	6	12
3. papel	2	3	5	10
4. fruta (selo)	1	0	1	2
TEMA IV – Cartão de boas-festas	Masculino	Feminino	Total	%
1. descr. da imagem	4	3	7	14
2. cartão/postal	15	15	30	60
3. carta	3	2	5	10
4. envelope	2	3	5	10
5. não sei	1	2	3	6
TEMA V – Carta manuscrita	Masculino	Feminino	Total	%
1. papel	24	25	49	98
2. letras	1	0	1	2
TEMA VI – Jornal	Masculino	Feminino	Total	%
1. jornal	25	24	49	98
2. telejornal	0	1	1	2
TEMA VII revista	Masculino	Feminino	Total	%
1. revista	23	24	47	94
2. jornal	2	0	2	4
3. livro	0	1	1	2
TEMA VIII- Fatura água	Masculino	Feminino	Total	%
1. papel	22	19	41	82
2. fatura	1	2	3	6
3. ficha0	0	2	2	4
4. carta	2	2	4	8
TEMA IX – Folheto supermercado	Masculino	Feminino	Total	%
1. jornal	8	17	25	50
2. revista	8	2	10	20
3. papel	2	5	7	14
4. folheto	6	2	8	16

ANEXO F

Categorização dos suportes de escrita (O que está aqui escrito?)

Análise de dados
Suportes de escrita
(O que está aqui escrito?)

TEMA I – Manual de leitura

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. desenhos	0	1	1	2
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. para aprender	6	7	13	26
2.2. para escrever	4	2	6	12
2.3. para ler	12	10	22	44
2.4. para a escola	2	4	6	12
Cat. 3. Não sei	1	1	2	4

TEMA II – Livro de histórias

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. histórias	17	22	39	78
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. coisas para ler	8	3	11	22

TEMA III – Envelope selado com endereço (carta)

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. coisas de alimentos (selo)	1	0	1	2
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. carta	17	16	33	66
Cat. 3. Leitura inventada pela criança				
3.1. coisas de ir para a praia	0	2	2	4
Cat. 4 – Não sei				
	7	7	14	28

TEMA IV – cartão de boas festas

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. imagens	3	2	5	10
1.2. letras	1	3	4	8
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. cartão	16	18	34	68
Cat. 3. Não sei				
	5	2	7	14

TEMA V – Carta manuscrita

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. letras	8	5	13	26
1.2. coisas escritas	4	7	11	22
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. carta	5	11	14	28
Cat. 3. Não sei	8	4	12	24

TEMA VI – Jornal

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. imagens (pessoas)	3	5	8	16
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. notícias	13	12	25	50
2.2. coisas importantes	7	6	13	26
Cat. 3. Não sei	2	2	4	80

TEMA VII – revista

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
1.1. coisas de novelas	7	8	15	30
1.2. pessoas	6	7	13	26
1.3. coisas de mulheres	3	7	10	20
1.4. ler e saber	7	4	11	22
1.5. revista	1	0	1	2

TEMA VIII – Factura da água

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. letras e números	6	5	11	22
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. contas	4	3	7	14
2.2. entidade (Câmara; Hosp. Seg. Social, água)	9	12	21	42
Cat. 3. Não sei	4	7	11	22

TEMA IX – Folheto de supermercado

	Masculino	Feminino	Total	%
Cat. 1. Leitura de gravuras (Identificação pela apresentação do material (capa, rosto))				
1.1. imagem	15	13	28	56
Cat. 2. Leitura do texto escrito (identificação do material e função)				
2.1. preços (o que há para comprar)	10	12	22	44